

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***Intervenção da Biblioteca Escolar no
processo de ensino-aprendizagem***

Estudo de Caso

Dissertação de: Marta Paula Fernandes Mota Alves

Orientador: Professor Doutor Abílio Cardoso

**Lisboa
Janeiro de 2000**

ÍNDICE GERAL

RESUMO

AGRADECIMENTOS

INTRODUÇÃO..... p.1

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... p.8

Capítulo 1- Bibliotecas, Mediatecas e Centros de Recursos p.9

Educativos.....

1.1-A biblioteca: breve historial..... p.9

1.2-Biblioteca Escolar, Mediateca, Centro de Recursos Educativos: contributos
para uma clarificação de conceitos..... p.13

1.3-O programa português da Rede de Bibliotecas Escolares..... p.20

1.4-Bibliotecas Escolares em Portugal: um debate em aberto..... p.23

**Capítulo 2-Alguns fundamentos teóricos da Biblioteca Escolar e
suas implicações pedagógicas..... p.26**

2.1-Objectivos e funções da Biblioteca Escolar..... p.26

2.2-Potencialidades educativas..... p.31

2.3-Biblioteca Escolar como uma inovação organizacional..... p.35

2.4-Contributos para a inserção dos alunos na Sociedade da Informação..... p.41

Capítulo 3-Formas de concretização das potencialidades

pedagógicas da biblioteca escolar.....	p.44
3.1-A Pedagogia do Projecto.....	p.44
3.1.1-A escola actual: finalidades e problemas.....	p.44
3.1.2-O conceito de projecto.....	p.47
3.1.3-A aprendizagem por projecto.....	p.49
3.1.4-Tipos de projectos.....	p.50
3.1.5-Funções da pedagogia do projecto.....	p.52
3.1.6-Trabalho de projecto e sucesso escolar.....	p.54
3.1.7-O desenvolvimento do trabalho de projecto.....	p.56
3.2-A Pedagogia da Documentação.....	p.61
3.2.1-Traços gerais.....	p.61
3.2.2-As competências de informação.....	p.63
3.2.3-Competências de informação e currículo.....	p.66
3.3-A evolução do pensamento pedagógico e a função da biblioteca escolar.....	p.70
3.3.1-Breve historial.....	p.70
3.3.2- <i>Humanities Curriculum Project</i>	p.73

PARTE II - O ESTUDO..... p.78

Capítulo 4-Enquadramento metodológico..... p.79

4.1-O objecto de estudo, objectivos e perguntas de investigação.....	p.79
4.1.1-O estudo de caso	p.80
4.1.2-A escolha do caso.....	p.86
4.2-Enquadramento e caracterização da escola	p.89
4.2.1-Caracterização da escola.....	p.89

4.2.2-Characterização do meio.....	p.96
4.2.3-Characterização do Centro de Recursos Educativos.....	p.99
4.3-Métodos e técnicas de recolha de dados.....	p.107
4.3.1-As entrevistas.....	p.107
4.3.2- Os questionários.....	p.112
4.3.3-Outros dados.....	p.114
4.4-Tratamento dos dados.....	p.116
4.4.1-Tratamento das entrevistas.....	p.116
4.4.2-Tratamento dos questionários.....	p.121
4.4.3-Tratamento de outros dados.....	p.124
Capítulo 5-Apresentação dos resultados.....	p.128
5.1-Dados relativos às entrevistas.....	p.128
5.2-Dados relativos aos questionários.....	p.166
5.2.1-Questionários aplicados aos alunos.....	p.166
5.2.2-Questionários aplicados aos professores.....	p.186
5.3-Dados relativos às requisições domiciliárias.....	p.198
5.3.1-Requisições domiciliárias de professores.....	p.200
5.3.2-Requisições domiciliárias de alunos.....	p.201
5.4-Síntese dos principais resultados obtidos.....	p.209
5.5-Apresentação de novos resultados.....	p.215
Capítulo 6-Conclusões.....	p.222
BIBLIOGRAFIA.....	p.225

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO I - Posição de cada categoria em relação ao total das unidades de registo	131 A
GRÁFICO II - Modalidades de utilização do CRE por alunos	173 A

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1- Objectivos das Bibliotecas Escolares	29
Quadro nº2- Desenvolvimento do Trabalho de Projecto	57
Quadro nº3- Integração das matérias na pedagogia do projecto	59
Quadro nº4- Modelo de Competências de Informação de Marland	64
Quadro nº5- Processo de Informação	65
Quadro nº6- Nº de alunos por ano de escolaridade	90
Quadro nº7- Nº de turmas por ano de escolaridade -3º ciclo	91
Quadro nº8- Nº de turmas por ano de escolaridade -Ensino Secundário	91
Quadro nº9- Ensino Secundário -Cursos ministrados por agrupamento	91
Quadro nº10- Vínculo à escola por parte dos docentes	92
Quadro nº11- Habilitações académicas dos docentes	93
Quadro nº12- Situação profissional dos docentes	93
Quadro nº13- Corpo de funcionários da escola	93
Quadro nº14- Actividades programadas para o ano lectivo de 1998-1999	94
Quadro nº15- Níveis de instrução da população residente	97
Quadro nº16-16-Espaços	100
Quadro nº17- Relação com os utilizadores	101
Quadro nº18- Modo de gestão	102
Quadro nº19- Funções e perspectivas	103
Quadro nº20- Fundos documentais	104
Quadro nº21- Equipamento e mobiliário	105
Quadro nº22- Cruzamento das variáveis dos questionários dos alunos	122
Quadro nº23- Cruzamento das variáveis dos questionários dos professores	123
Quadro nº24- Cruzamento das variáveis das requisições de alunos	126
Quadro nº25- Cruzamento das variáveis das requisições de professores	127
Quadro nº26- Categoria: Conceito de CRE	133
Quadro nº27- Relação entre CRE e actividades da escola	137
Quadro nº28- Relação entre CRE e objectivos de ciclos de ensino	138
Quadro nº29- Relação entre CRE e aprendizagem ao longo da vida	138
Quadro nº30- Relação entre CRE e sociedade de informação	140
Quadro nº31- Relação entre CRE e igualdade de oportunidades	142
Quadro nº32- Relação entre CRE e combate ao insucesso escolar	143
Quadro nº33- Papel disciplinador do CRE	145
Quadro nº34- Relação entre CRE e mudança	147
Quadro nº35- Relação entre CRE e exames nacionais	148
Quadro nº36-Relação entre CRE e programas das disciplinas	150
Quadro nº37- Categoria: utilização por alunos	152
Quadro nº38- Categoria: utilização por professores	157
Quadro nº39- Categoria: utilização por projectos	160
Quadro nº40- Categoria: gestão do CRE	162
Quadro nº41-Relação entre o ano de escolaridade dos alunos e o período de utilização do CRE	167
Quadro nº42-Relação entre o ano de escolaridade dos alunos e a modalidade de trabalho no CRE	168
Quadro nº43- Relação entre a disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e o ano de escolaridade	169
Quadro nº44- Relação entre a regularidade com que os alunos frequentam o CRE e o ano de	171

escolaridade	
Quadro nº45- Relação entre o que mais atrai os alunos ao CRE e o ano de escolaridade	172
Quadro nº46-Relação entre o que não atrai os alunos ao CRE e o ano de escolaridade	174
Quadro nº47- Relação entre a modalidade de trabalho e o período de utilização do CRE por alunos	175
Quadro nº48- Relação entre o período de utilização do CRE por alunos e a regularidade dessa utilização	176
Quadro nº49- Relação entre o período de utilização do CRE por alunos e a modalidade de trabalho com que o fazem	177
Quadro nº50-Relação entre a regularidade de utilização do CRE por alunos e a iniciativa dessa utilização	177
Quadro nº51-Relação entre a iniciativa de utilização do CRE e o ano de escolaridade do aluno	178
Quadro nº52-Relação entre a iniciativa de utilização do CRE e a modalidade de trabalho do aluno	179
Quadro nº53- Relação entre a disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e a iniciativa dessa utilização	180
Quadro nº54- Relação entre a disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e a modalidade de trabalho	181
Quadro nº55- Relação entre a disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e o período em que decorre essa utilização	183
Quadro nº56- Relação entre a disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e a regularidade dessa utilização	184
Quadro nº57- Relação entre a disciplina leccionada e o período de utilização do CRE	187
Quadro nº58- Relação entre a disciplina leccionada e a actividade lectiva para a qual é utilizado o CRE	188
Quadro nº59- Relação entre a disciplina leccionada e a regularidade de utilização do CRE	189
Quadro nº60- Relação entre a disciplina leccionada e a situação profissional do docente	190
Quadro nº61-Relação entre a regularidade de utilização do CRE e actividades lectivas	191
Quadro nº62- Relação entre a situação profissional dos docentes e utilização do CRE para actividades lectivas	192
Quadro nº63- Relação entre o tempo de serviço dos docentes e utilização do CRE para actividades lectivas	192
Quadro nº64- Relação entre a disciplina leccionada e a utilização ou não do CRE para actividades lectivas	193
Quadro nº65-Relação entre as actividades lectivas para as quais o docente utiliza o CRE e a regularidade dessa utilização	194
Quadro nº66-Relação entre as actividades lectivas para as quais o docente utiliza o CRE e a sua situação profissional	195
Quadro nº67-Relação entre as actividades lectivas para as quais o docente utiliza o CRE e o seu tempo de serviço	195
Quadro nº68-Relação entre a situação profissional dos docentes e a regularidade da utilização do CRE	196
Quadro nº69- Relação entre o tempo de serviço dos docentes e a regularidade da utilização do CRE	197
Quadro nº70- Relação entre o grupo disciplinar do professor e o tipo de material requisitado	200
Quadro nº71- Relação entre o ano de escolaridade e o sexo dos alunos requisitantes	201
Quadro nº72- Relação entre o ano de escolaridade e o tipo de material requisitado pelos alunos	203
Quadro nº73- Relação entre o tipo de material requisitado e o sexo dos alunos	204
Quadro nº74- Relação entre as disciplinas a que supostamente se destina o material requisitado pelos alunos e o ano de escolaridade	205
Quadro nº75- Relação entre as disciplinas a que supostamente se destina o material requisitado pelos alunos e o tipo de material requisitado	207
Quadro nº76-Confronto entre o que os professores pensam que acontece no CRE e o que acontece efectivamente	214

ÍNDICE DE APÊNDICES

I- QUESTIONÁRIOS

II- GUIÕES DE RECOLHA DE DADOS

III-GUIÕES DAS ENTREVISTAS

IV- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A

V- RECORTE DA ENTREVISTA A

VI- CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA A

VII-GUIÃO DE ANÁLISE DAS REQUISIÇÕES DOMICILIÁRIAS

VIII- CODIFICAÇÃO DAS MATRIZES

IX-MATRIZ DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS A ALUNOS

X- MATRIZ DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS A PROFESSORES

XI-MATRIZ DOS DADOS DAS REQUISIÇÕES DOMICILIÁRIAS DE ALUNOS

XII- MATRIZ DOS DADOS DAS REQUISIÇÕES DOMICILIÁRIAS DE PROFESSORES

XIII-*OUTPUT's* DAS REQUISIÇÕES DOMICILIÁRIAS DOS ALUNOS

XIV- *UTPUT's* DAS REQUISIÇÕES DOMICILIÁRIAS DOS PROFESSORES

XV- *OUTPUT's* DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS

XVI- *OUTPUT's* DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

ÍNDICE DE ANEXOS

1. EVANS, G. (1998) -School Library manifesto. Fourth draft for consultation. Canadá: NLC/NIP

2. IFLA/UNESCO (1999) -School Library Manifesto. IFLANET (documento final, aprovado na Conferência Geral da Unesco, que se realizou em Dezembro de 1999)

3. ESJA (1997) -Rede de Bibliotecas Escolares. Projecto de expansão do Centro de Recursos. Seixal: ESJA

4. *Planos de formação para 1998 dos centros de formação de professores de associações de escolas de entre Tejo e Sado*. In "A REDE", nº2, Janeiro de 1998

5.UL/FL (1999) -*Ramo de Formação Educacional* .Lisboa: UL/FL, REH

AGRADECIMENTOS

A realização do presente trabalho só foi possível com a colaboração de algumas pessoas a quem gostaria de, neste momento, expressar o meu profundo agradecimento.

É o caso do Professor Doutor Abílio Cardoso, sempre disponível e frontal, cuja intervenção como orientador do trabalho de tese de dissertação teve um papel fulcral.

É também o caso do Dr. Custódio Lagartixa, colega de profissão e de mestrado, que se revelou sempre pronto a trocar opiniões e informações, bem como a participar no próprio trabalho em si, nomeadamente no processo de análise de conteúdo a nível do controlo de fidelidade inter codificadores.

Agradeço ainda a colaboração do Arqº. José Alfacinha pelo trabalho arquitectónico realizado.

Não posso deixar de referir a Drª. Alice Santos, professora responsável pela Biblioteca da Escola Secundária José Afonso, cujo apoio teve um papel preponderante no processo de pesquisa e recolha de dados.

Finalmente (os últimos são os primeiros), agradeço à minha família, pois só a paciência, o apoio e a compreensão de todos tornou possível a concretização dos objectivos a que me propus.

A todos, o meu sincero MUTTO OBRIGADO!

RESUMO

O estudo de caso que se apresenta neste trabalho de dissertação de mestrado pretende constituir um contributo para a compreensão do papel da biblioteca escolar, enquanto recurso educativo, no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo foca as representações dos docentes sobre a biblioteca escolar e a sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem, assim como as modalidades de utilização desse recurso educativo, quer por professores, quer por alunos.

O dispositivo metodológico foi composto por instrumentos e técnicas de investigação qualitativa -análise documental, entrevistas, observação- e de investigação quantitativa -questionários.

Tratados os dados e analisados os resultados, foi possível chegar a algumas conclusões que apontam para uma desarmonia entre as representações dos docentes sobre a biblioteca escolar e a utilização que é feita daquele recurso educativo, quer por alunos quer por professores.

ABSTRACT

The case study related in this dissertation work pretends to be a contribution in order to perceive how important a school library is, whereas an educative resource, in the learning and teaching process.

The study emphasised on the teachers' representations over the school library and its intervention in the learning and teaching process, as well as in the manners the students and teachers use that educative resource.

To accomplish the study, we used instruments and techniques of qualitative investigation -documental analysis, interviews, observation- and of qualitative investigation -questionnaires.

After the treatment of data and consequent analysis of results, we attained conclusions that point to some kind of disharmony between teachers' representations over the school library and the real use of it, whether by teachers as well by students.

Introdução

A sociedade actual tem vindo a passar por um processo acelerado e constante de mudanças profundas a todos os níveis. Consequentemente, a função social da educação sofreu transformações que se reflectiram na relação da escola com a sociedade: a escola abriu-se ao mundo exterior no sentido de mediar a inserção dos jovens nesse mundo em mutação.

Do mesmo modo, o papel do docente foi alvo de acentuada evolução: "o professor não é mais a fonte principal do saber, mas sim aquele que harmoniza o conhecimento, que auxilia o jovem na procura de uma visão do mundo" (UNESCO, 1975). Neste sentido, a biblioteca escolar possui um potencial pedagógico importante. Ela representa uma fonte de variedade, geradora de inovação e mudança (Hassenforder, 1972; Delannoy, 1976; Bento, 1992; Canário, 1994), que facilita e favorece o surgimento de novas modalidades de acção educativa: a escola e o professor deixam de ser a única fonte de saber e valoriza-se a aquisição de métodos de trabalho que desenvolvam capacidades de autonomia e auto-formação com vista a que o aluno aprenda a aprender ao longo da vida.

Uma das principais características da sociedade actual é a sua constante transformação. Um dos principais factores dessa transformação é a informação.

A informação tem um papel preponderante na sociedade actual, com implicações a todos os níveis. Informação é sinónimo de conhecimento e isso reflecte um valor intrínseco, pois a informação é algo que se possui, que se compra e se vende, que se utiliza para adquirir uma mais valia. As bibliotecas escolares revestem-se de uma importância relevante a nível da preparação dos jovens para a sua inserção na sociedade da informação em que se vive actualmente (Canário e outros, 1994; Hannesdóttir, 1995; Calixto, 1996).

Numa sociedade em mudança, em que os indivíduos estão sujeitos a uma constante instabilidade e flexibilidade do mundo do trabalho, saber lidar com a informação é essencial para se ser capaz de desenvolver uma auto-formação

permanente que permita uma aprendizagem ao longo da vida. O desenvolvimento de capacidades de pesquisa e de utilização da informação, nos seus mais variados suportes, será assim uma das finalidades da escola actual.

A biblioteca escolar é um local de aprendizagem cultural e de informação em que os recursos se encontram disponíveis sem, no entanto, serem impostos. As potencialidades de diversificação dos meios de ensino-aprendizagem residem no facto de a biblioteca escolar ^① ser “um local de confronto de ideias, de divulgação de materiais e de processos, de disponibilização facilitada devido à aquisição e organização de recursos, de motivação para professores e alunos pelo confronto de diferentes fontes de informação” (Bento, 1992:117).

Sendo um local que estabelece a transição entre o mundo escolar e o meio exterior e prepara a inserção dos jovens na actual sociedade da informação as bibliotecas escolares são “locais de cultura, esclarecimento e informação em permanente mudança e ajuste do seu papel catalizador na sociedade de informação” (Hannesdóttir, 1995:85).

Por outras palavras, trata-se de um local educativo e estimulante que proporciona ao aluno a possibilidade de realizar, de forma livre e diversificada, experiências afectivas e cognitivas que contribuam para a sua formação. Como fonte de informação, a biblioteca escolar contribui tanto para a aprendizagem como para o ensino. Ela é geradora de inovação e mudança, permite o desenvolvimento de pedagogias diversas, centradas nos alunos e baseadas na documentação e informação.

A pedagogia da documentação (Sire, 1975; Reboul, 1977; Hassenforder, 1981) e a pedagogia do projecto (Bru e Not, 1987; Sublet, 1987; Leite e outros, 1989 e 1990;) constituem exemplos de concretização das potencialidades pedagógicas da biblioteca escolar a que temos vindo a fazer referência. Como se caracterizam essas pedagogias? Qual a sua relação com a biblioteca escolar? Como contribuem para a transformação da escola?

O objectivo do nosso trabalho prende-se com a tentativa de reunir dados, relatos e reflexões sobre uma experiência real -o caso da biblioteca escolar em estudo- no sentido de contribuir para mostrar a importância que possuem as bibliotecas escolares

no âmbito educativo. Contudo, e por uma questão de exequibilidade, o nosso estudo irá restringir-se à importância da biblioteca escolar a nível do processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto, a orientação das nossas pesquisas no sentido da consecução do objectivo geral definido, realizou-se tendo em conta a procura de resposta para uma questão de investigação principal:

- *De que maneira a biblioteca escolar (BE) intervém no processo de ensino-aprendizagem numa escola de 3ºciclo de ensino básico e de ensino secundário?*

Decorrente desta, outras questões de investigação foram colocadas:

- ◆ *Como definem os docentes a BE?*
- ◆ *De que maneira acham os docentes que a BE pode influenciar a sua prática lectiva?*
- ◆ *De que maneira acham os docentes que a BE pode influenciar a aprendizagem dos alunos?*
- ◆ *Quais as modalidades de utilização da BE por parte de docentes e de alunos?*
- ◆ *Até que ponto se verifica harmonia entre o que os docentes pensam sobre a BE e a sua utilização por parte de docentes e de alunos e o que efectivamente acontece a esse nível?*

O presente trabalho é constituído por um estudo de caso. Robert Yin apresenta a seguinte definição de estudo de caso: “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no contexto da sua vida real; quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes; e no qual são usadas

¹ Embora Bento utilize a denominação “centro de recursos”, nós preferimos empregar a de “biblioteca escolar”, no sentido em que este conceito será definido no capítulo 1.2.

fontes múltiplas de dados (*evidence*)” (1989:23). Para este autor, o estudo de caso tem um lugar importante na investigação avaliativa, pois permite “explicar as ligações causais das intervenções da vida real” e assim como permite “descrever o contexto da vida real no qual decorreu uma intervenção (1989:25).

A escolha do caso a ser alvo do nosso estudo obedeceu a princípios relativos à tipicidade: efectivamente, procurávamos um estabelecimento de ensino que possuísse um serviço de biblioteca escolar –fosse qual fosse o nome empregue- que pudesse ser considerado comum, tanto na sua constituição como no seu funcionamento, à maioria dos estabelecimentos de ensino portugueses do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário. O caso escolhido foi o Centro de Recursos Educativos (CRE) de uma escola secundária localizada na margem sul da área metropolitana de Lisboa. Trata-se de uma escola integrada no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, da responsabilidade do Ministério da Educação.

Uma das questões que se coloca aos investigadores que utilizam, predominantemente métodos de investigação qualitativos, nomeadamente o estudo de caso, é a da possibilidade de generalização ou não das interpretações e conclusões obtidas. No nosso estudo optámos pelo princípio de Stake para quem a generalização é feita do caso particular, que foi profundamente estudado e descrito, para outro ou outros casos semelhantes, e não para a população em geral." A generalização não é de desprezar, mas a particularização também merece ser louvada. Conhecer pormenores fugidamente, é claro, é o mesmo que não saber nada. O que se torna compreensão útil é um conhecimento total e perfeito do particular, reconhecendo-o também em contextos novos e diferentes. Esse conhecimento é também uma forma de generalização, não indução científica, mas generalização naturalista [naturalistic generalization], à qual se chegou pelo reconhecimento das similaridades dos objectos e resultados, dentro e fora do contexto e pelo entendimento das co-variações naturais dos acontecimentos" (Stake, 1983: 282).

A validação das generalizações por estudo de casos depende muito de determinados procedimentos ou estratégias de triangulação, que procuram reduzir ao mínimo possíveis falsas representações ou interpretações e, conseqüentemente, aumentar a confirmação e o crédito dessas interpretações e afirmações.

O objecto do nosso estudo é constituído por um sector da escola a que é atribuída a designação de Centro de Recursos Educativos (CRE). No entanto, o termo utilizado por nós quando nos referirmos àquele tipo de local de uma forma geral, será o de biblioteca escolar, tal como aparece nos documentos oficiais mais recentes. Tal como afirma Canário e outros *"Mediateca", "centro de recursos", "centro media", "centro multimedia", "centro documental "[biblioteca escolar], esta pluralidade de designações (que variam segundo a tradição dos diferentes países), refere-se a uma mesma realidade: o novo lugar documental, situado no coração do estabelecimento de ensino e susceptível de favorecer e suscitar a emergência de novas modalidades de acção educativa"*(1994: 16).

Na parte I do trabalho que aqui apresentamos, destinada à revisão de literatura, aborda-se, em primeiro lugar, a problemática em torno das bibliotecas escolares. A evolução histórica das bibliotecas de uma forma geral constitui o tema inicial do capítulo um, a que se segue a definição específica e actual do conceito de biblioteca escolar. É ainda dado algum relevo à situação das bibliotecas escolares no panorama nacional, nomeadamente ao programa do Ministério da Educação de criação de uma *Rede de Bibliotecas Escolares*, bem como ao debate que se tem desenvolvido sobre o tema.

Qual o papel desempenhado pela biblioteca na escola? Quais as implicações pedagógicas da biblioteca escolar na sala de aula e fora dela? No capítulo dois procura-se apresentar respostas a este tipo de questões. Inicialmente são apresentados os objectivos e funções da biblioteca escolar no entender de diversos autores e organismos. Segue-se uma abordagem das potencialidades educativas da biblioteca escolar: potencialidades na aprendizagem; como forma de diversificação de meios de ensino-aprendizagem; como contribuição para a formação de professores; como estímulo da relação escola-meio; e, por último, potencialidades como promotora da mudança na escola.

Neste capítulo é dado também especial relevo ao papel que a biblioteca escolar desempenha na escola enquanto organização. Analisando a biblioteca escolar como uma inovação organizacional, procura-se mostrar, segundo vários autores, a sua capacidade de gerar inovação e mudança, proporcionadoras do desenvolvimento de

novas modalidades de acção educativa e, de uma forma geral, promotoras da transformação da escola.

São ainda abordados alguns aspectos relacionados com a actual sociedade da informação. Além de contribuir para a compreensão e definição de sociedade da informação, procura-se mostrar as potencialidades da biblioteca escolar na preparação dos alunos para a inserção nessa sociedade, através do desenvolvimento de capacidades de pesquisa, tratamento e aquisição de informação. Esta é tida como uma forma de conhecimento e como um bem valioso para a sociedade actual.

A concretização das potencialidades pedagógicas da biblioteca escolar referidas no capítulo dois, constitui o tema central do capítulo seguinte. São apresentados dois exemplos de utilização da biblioteca escolar e seus recursos no desenvolvimento de duas pedagogias. Embora distintas, ambas assentam o ensino e a aprendizagem num processo centrado no aluno e com recurso a fontes de informação e conhecimento diversificadas, que vão muito além do manual escolar e/ou do professor. Trata-se da pedagogia do projecto (por exemplo Bru e Not, 1987; Sablet, 1987; Leite e Outros, 1989 e 1990) e da pedagogia da documentação (por exemplo Sire, 1975; Reboul, 1977; Hassenforder, 1981).

Como se definem e caracterizam estas pedagogias? Qual a sua relação com a biblioteca escolar? Quais os seus contributos para a transformação da escola, em geral, e da aprendizagem, em particular? Estas constituem algumas das principais questões a que se tenta dar resposta ao longo do capítulo três. Também são abordadas formas de aplicação prática destas pedagogias. Efectivamente, são apresentadas as sucessivas fases de desenvolvimento do trabalho de projecto, relativas à pedagogia do projecto, bem como as fases do processo de informação, relativas à pedagogia da documentação.

O conceito e, consequentemente, a função da biblioteca escolar evoluiu de acordo com a evolução do pensamento pedagógico ao longo dos últimos cento e cinquenta anos (Hassenforder, 1971). Partindo desta ideia e para finalizar a revisão da literatura, procuramos mostrar exemplos do papel desempenhado pela biblioteca escolar consoante as correntes de pensamento pedagógico que se sucederam. Serão apontados os exemplos concretos de experiências desenvolvidas por pensadores marcantes dos séculos XIX e XX. O *Humanities Curriculum Project*, que constitui

também uma experiência no sentido da utilização da documentação na aprendizagem, desenvolvida a partir de finais dos anos sessenta, será alvo de uma abordagem mais demorada.

A parte II do trabalho é constituída pela apresentação do estudo em si. O aparelho metodológico de investigação foi constituído por vários elementos. Um desses elementos foram as entrevistas semi-directivas realizadas a docentes da escola. Também foram realizados questionários, essencialmente de resposta fechada, mas com a inclusão de itens de resposta aberta, aplicados a todos os professores e alunos utilizadores do CRE durante um período de tempo determinado. Foram ainda utilizados registos de entrevistas informais desenvolvidas com alunos, técnicos e professores da escola, bem como as fichas de requisição domiciliária de documentação, material e equipamento do CRE, feitas por alunos e professores durante o primeiro período escolar. Por fim, foi utilizada documentação diversa relacionada com o CRE: projectos, relatórios, protocolos, etc. A todos os elementos referidos acrescente-se a observação directa, não sistemática, do funcionamento do CRE.

Como resultado do processo de recolha e tratamento de dados, produziu-se um manancial de informação, a partir do qual se procurou um quadro de respostas às questões de investigação previamente definidas.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Bibliotecas, Mediatecas e Centros de Recursos Educativos

1.1-A biblioteca: breve historial

A existência da biblioteca remonta às sociedades pré-clássicas. Na Mesopotâmia foram encontrados vestígios de placas de argila com caracteres inscritos, que datam de cerca do III milénio a.c.. A descoberta mais importante relativa a esta época é constituída por um conjunto de cerca de vinte mil placas que constituiriam a biblioteca do palácio de Ninive, datada do século VIII a.C..

Também no Egipto foram encontrados vestígios que provam a existência de bibliotecas, estas já reveladoras de grandes progressos, fruto da substituição das placas de argila por folhas de papiro. A escrita e, principalmente, o manuseamento dos documentos escritos, passou a ser muito mais fácil.

Das civilizações clássicas chegaram-nos notícia da existência de grandes bibliotecas: Atenas, por exemplo, viu a sua primeira biblioteca pública em 330 a.C.. Saliente-se que foi na Grécia que surgiu, pela primeira vez, o termo *biblioteca*, significando *cofre do livro*, isto é, o lugar onde se depositam e conservam os livros (Masson e Pallier, 1986).

No século I a.C., os imperadores romanos transmitem mais um sinal do seu poder através da construção de grandes bibliotecas em Roma. É o caso da biblioteca Otaviana e da biblioteca do Palatim, mandadas construir por Otávio César Augusto e o caso da biblioteca Ulpiana, fundada por Trajano e que possuía a particularidade de ser constituída por dois sectores: o da literatura em latim e o da literatura em grego.

Paralelamente, há vestígios que apontam para a existência na cidade de Roma, no século II, de algumas lojas de livros com salas de leitura destinadas aos visitantes.

No final da antiguidade clássica verificou-se a substituição do papiro pelo pergaminho, o que trouxe vantagens para a escrita e conservação dos documentos.

Com as invasões dos povos bárbaros e a consequente queda do império romano do ocidente, as bibliotecas passaram a albergar-se nos mosteiros. Quase todos os vestígios da literatura e ciência greco-romanas foram preservados pelos monges copistas.

No século XIII, acontece na Europa um certo crescimento económico e um florescimento das cidades e da cultura urbana. Consequentemente, assiste-se ao nascimento das universidades. A par das bibliotecas monásticas, surgem então as bibliotecas universitárias, entregues a copistas laicos. Ao mesmo tempo, diversos reis e príncipes da Europa criam as suas próprias bibliotecas, algumas delas de considerável importância.

As ideias humanistas do século XVI levam à criação de um novo ideal de biblioteca. Assiste-se à formação de novas bibliotecas, constituídas por grandes salas ricamente decoradas e recheadas de grande número de exemplares. Saliente-se o contributo da invenção da imprensa por Guttemberg e da difusão do papel, que tiveram como consequência imediata o aumento substancial da edição e, paralelamente, a diminuição dos custos de produção e consequente baixa dos preços.

O século XVI foi ainda palco da entrada em declínio das antigas bibliotecas monásticas, vítimas do movimento de Reforma Religiosa que assolou grande parte da Europa. Ao mesmo tempo, assiste-se à renovação e ao aumento das bibliotecas reais.

As primeiras bibliotecas *modernas* surgem no século XVII em Itália, Inglaterra e França. Basicamente, caracterizavam-se por estarem abertas ao público de forma gratuita, com um horário fixo de funcionamento. O seu recheio era composto por variadíssimas colecções enciclopédicas. Cem anos mais tarde, as bibliotecas reais passam a desempenhar o papel das actuais bibliotecas universitárias, isto é, encontram-se abertas e ao dispor de todos os sábios de todos os países que as queiram visitar e consultar alguma das suas obras. Nesta altura, as bibliotecas reais, monásticas e universitárias são alvo da mais alta expressão artística, como é o caso da biblioteca da Universidade de Coimbra que, sob as ordens do rei D. João V, foi submetida a um rico trabalho de arquitectura.

A Revolução Francesa trouxe novas modificações no panorama das bibliotecas europeias, visto que, muitas das colecções privadas, fruto do esforço de acumulação de gerações de eruditos e bibliófilos, tornaram-se elementos de património nacional.

No século XIX, a biblioteca enciclopédica, em voga nos últimos duzentos anos, dá lugar a uma diversificação e assiste-se ao desenvolvimento de dois tipos de bibliotecas: as bibliotecas universitárias, especializadas; e as bibliotecas populares, com fins também recreativos. Ao mesmo tempo, verifica-se uma multiplicação de bibliotecas, nunca vista até então.

As causas deste fenómeno encontram-se directamente ligadas a uma evolução da sociedade a vários níveis, nomeadamente ao nível de um acentuado progresso que se verificou no ensino, a uma cada vez mais acelerada acumulação de conhecimentos e, por fim, a uma multiplicação da edição de livros e periódicos, agora com uma procura mais alargada em consequência das mudanças sociais entretanto ocorridas.

Em países como o Reino Unido e os Estados Unidos da América foram visíveis grandes alterações na filosofia das bibliotecas, sobretudo a partir da segunda metade do século. Efectivamente, as bibliotecas destes países passaram a tentar atingir dois objectivos: por um lado, reunir a documentação necessária ao desenvolvimento de estudos diversos; por outro lado, promover, junto das populações, a difusão do livro para cultura e divertimento. Assiste-se, portanto, nestes países, à abertura das bibliotecas ao conjunto da população e já não só a um público erudito determinado.

O movimento de desenvolvimento das bibliotecas ocorrido no século XIX dá um salto quantitativo e qualitativo no século seguinte: as bibliotecas transformam-se numa instituição universal e assiste-se a um grande aumento e diversificação dos utentes.

O período após a segunda guerra mundial trouxe à Europa e aos Estados Unidos da América uma explosão de documentação, o que teve imensas consequências no mundo da biblioteconomia.

Actualmente, as bibliotecas já não comportam somente livros e outra documentação escrita. O audiovisual e, mais recentemente, a informática, instalaram-se nas bibliotecas, operando uma modificação das relações entre o leitor e o documento. Com a introdução, nas bibliotecas, de fundos em suporte não impresso –discos,

videogramas, fonogramas, cdrom's- o conceito de "leitura" passa a ter um sentido mais lato, que transcende aquela forma de escrita constituída por um conjunto de caracteres.

Paralelamente, o papel das bibliotecas deixa de ser o da recolha, organização e conservação dos livros e passa a centrar-se em actividades de difusão da informação e de serviços à comunidade.

Na opinião de Masson e Pallier (1961), a grande evolução quantitativa e tecnológica ocorrida nas bibliotecas fez emergir três tipos de consequências. A primeira, diz respeito à automatização das bibliotecas em si, pois a introdução das tecnologias de informação permitiu a informatização dos catálogos, o estabelecimento de ligações em rede, a automatização dos serviços de gestão e empréstimo, etc. Outro tipo de consequência reside no reforço da cooperação internacional através da federação internacional de associações profissionais. O terceiro tipo de consequências referidas pelos autores tem a ver com a passagem à prática de uma proposta da Unesco, de 1974, de criação de um "National Information System", conhecido por NATI. Essa proposta apontava para a necessidade de uma planificação nacional dos serviços de biblioteca e da organização, por parte dos governos, do conjunto das instituições e dos serviços que contribuem para a transmissão das ideias e dos conhecimentos.

Para uma definição do actual conceito de biblioteca escolhemos as palavras de Teresa Calçada. Ela dá-nos uma definição muito actual de biblioteca ao afirmar **que "as bibliotecas são um bem cultural muito útil, necessário e estimável, indispensável. Fonte e forma de progresso, um lugar por excelência onde habita a informação: muita, livre, organizada, disponível, variada e em todos os suportes. Um local de curiosidade, saber e prazer."** (Calçada, 1996:30)

1.2- Biblioteca Escolar, Mediateca, Centro de Recursos Educativos: para uma clarificação de conceitos

No início do século XX, na Europa, assiste-se a uma oposição à ideia de biblioteca como local de conservação de livros depositados e à consagração da ideia de biblioteca como serviço público, com objectivos de exploração e comunicação de recursos para a educação, cultura e ciência.

Paralelamente, um novo termo –documentação– é introduzido, ligado à actividade das bibliotecas. O seu registo oficial mais antigo parece ter acontecido em 1920, quando é referido por uma associação holandesa denominada *Nederlandis Institut voor Dokumetatie en Registratum*, que o define como sendo os “**dados de todo o género sobre os domínios da actividade humana**” (Fondin e Cahuzac, 1991:17).

Desde então e, em especial, depois da segunda guerra mundial, ocorreram na Europa e nos Estados Unidos da América várias mutações a nível do modo de ensino. Efectivamente, assiste-se ao desenvolvimento da ideia de que o estudante deve construir o seu saber a partir dos materiais que recolhe. O processo de ensino-aprendizagem deixa de ser encarado, exclusivamente, como algo centrado no professor, e passa, progressivamente, a ser entendido como um processo em que o foco principal é o aluno. Consequentemente, as escolas vão de alguma forma tentar apetrechar-se dos instrumentos necessários ao desenvolvimento destas novas ideias e, para isso, vão-se criando ou desenvolvendo as bibliotecas escolares.

Estas, começam muitas vezes por ser um local onde estão armazenados livros, mas rapidamente é sentida a sua desadequação em relação às mutações que vão ocorrendo no ensino e na aprendizagem. As bibliotecas escolares do tempo em que eramos estudantes, por exemplo, situavam-se num espaço de silêncio; a documentação existente era composta quase exclusivamente por livros, muitas das vezes manuais escolares, e tinha como principal função a de apoiar o discurso do professor; os livros estavam arrumados em armários fechados ou, na melhor das hipóteses, com portas de rede ou de vidro, sendo sempre necessário a presença de um funcionário para nos abrir a porta do armário e nos entregar o livro, entretanto, solicitado. Verificava-se, assim, a

dificuldade de acesso aos livros, que eram considerados a fonte exclusiva do saber, saber este que era tido como algo estático que servia sobretudo para apoiar um modelo de ensino centrado no professor (Abrantes, 1990).

À medida que a aprendizagem centrada no professor e nos conteúdos foi cedendo lugar à aprendizagem centrada no aluno e no processo, as tradicionais bibliotecas escolares deram lugar a espaços bem diferentes. As modernas bibliotecas escolares são constituídas por espaços abertos, coloridos, livres. Os alunos e outros utilizadores podem-se movimentar à vontade e aceder livremente a todo o material que lá se encontra. Este, pode ter suporte impresso ou multimédia e, em princípio, tem outras funções para além da de apoiar o discurso do professor na sala de aula.

Sobre as funções da biblioteca escolar falaremos mais adiante, agora interessa concentrarmo-nos na definição do termo em si. Com efeito, ao fazermos uma revisão da literatura sobre este tema, ao lermos a legislação e outra documentação oficial emanada por organismos portugueses e internacionais e ao falarmos com os profissionais de educação a propósito das bibliotecas escolares, verificámos que há uma utilização paralela de diversos termos, todos respeitantes às bibliotecas escolares, sem que pareça haver disso consciência. Assim, os termos mais frequentemente utilizados são: “biblioteca escolar”, “centro de recursos educativos” e “mediateca escolar”.²

Esta proliferação de termos teve diversas causas que, muitas vezes, passam pela tradição dos diversos países nessa matéria. Ou seja, em países como o Reino Unido e os Estados Unidos da América, possuidores de alguma tradição na área das bibliotecas de forma geral e das bibliotecas escolares de forma mais específica, a denominação *biblioteca* manteve-se, apesar da introdução dos audiovisuais e, mais tarde, dos multimedia. Por outro lado, países como a França, que mantiveram até durante mais tempo um ensino centrado no professor e nos conteúdos e que, por conseguinte, não possuíam uma tradição de bibliotecas escolares, adoptaram terminologias como *mediateca*, *centro multimedia*, *centro de documentação e informação* entre outros, visto que o período de maior desenvolvimento desses serviços escolares, nesses países, coincidiu com o período de explosão dos audiovisuais e dos media de uma forma geral.

² Também nos apareceram com alguma frequência termos como “centro multimedia” e “centro de documentação e informação”.

Em Portugal, a confusão terminológica foi agravada a partir de 1990 com a realização dos concursos PRODEP –Programa de Desenvolvimento Educativo em Portugal. Nesse ano, foi lançado um concurso –Programa de Desenvolvimento de Mediatecas em Portugal- destinado à atribuição de verbas para a construção nas escolas de “Mediatecas Escolares”. Ao analisarmos o regulamento do concurso, verificamos que, em parte alguma, é feita qualquer definição de “Mediateca Escolar”. Somente através da análise da ficha de candidatura somos levados a concluir que esta “Mediateca” é um espaço que engloba zonas de consulta de documentação em suporte impresso, audiovisual e informático, assim como zonas de produção de materiais, também em diversos suportes.

Em 1991, teve lugar um outro concurso, desta vez denominado “Desenvolvimento de Centros de Recursos”, que tinha por objectivos “(...) a criação de uma rede de centros de recursos locais destinados a apoiar agrupamentos de escolas da mesma área geográfica, de modo a promover, no âmbito da respectiva área, actividades conducentes à formação e autoformação de professores do ensino básico e secundário e outros agentes educativos, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino”(Portugal, 1991:2995). O termo Centro de Recursos aparece aqui associado ao professor e às suas necessidades de formação.

Actualmente, encontra-se em implementação em Portugal um programa de criação de uma rede de bibliotecas escolares. A criação, os objectivos e o desenvolvimento deste programa são abordados num outro capítulo do presente trabalho. Por agora, interessa-nos apenas apurar a terminologia que tem sido utilizada na documentação relativa à matéria. Efectivamente, depois de termos feito uma análise aos documentos emanados pelos Ministério da Educação e da Cultura, mais concretamente o relatório do grupo de trabalho que analisou a situação em Portugal e os documentos enviados para as escolas a fim de as informar e permitir a sua candidatura ao programa, assim como os protocolos estabelecidos entre as escolas, as autarquias e as direcções regionais de educação, verificamos que, a título oficial, foi adoptado o termo *biblioteca escolar*, correspondendo a um local que “inclui os espaços e os equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos (qualquer que seja a sua natureza e suporte) que constituem recursos

pedagógicos para as actividades quotidianas de ensino, quer para actividades curriculares não lectivas, quer para a ocupação de tempos livres e de lazer”(Veiga, 1996:33)

Apesar da actual adopção generalizada do termo “biblioteca escolar”, verifica-se a utilização em simultâneo de outros termos, muitas vezes sem que os seus utilizadores tenham consciência de qualquer diferença de significado entre esses termos. É o caso de Portugal em que, por motivos vários e já referidos, coexistem, dentro do mesmo sistema escolar, os termos bibliotecas, centros de recursos e mediatecas. Canário e outros (1994:16), a este propósito, e como aliás já referimos na introdução do nosso trabalho, afirmam que a pluralidade de designações existente se refere a uma mesma realidade: **“o novo lugar documental, situado no coração do estabelecimento de ensino e susceptível de favorecer e facilitar a emergência de novas modalidades de acção educativa”**. Apesar de esses termos serem, na prática, utilizados de forma quase aleatória, convém fazermos aqui um ponto da situação em relação ao seu verdadeiro significado.

James Herring(1996:5), ao referir-se à pluralidade de termos empregues nos sistemas educativos de todo o mundo relativamente às bibliotecas escolares apresenta a seguinte definição: **“Este termo [school library] é usado para englobar todos os tipos de biblioteca ou colecção de materiais nas escolas, esteja ou não provida de qualquer tipo de pessoal, podendo ter diferentes significados”**. Gwynneth Evans , no documento que colocou à discussão no congresso da IFLA, em Amesterdão, em Setembro de 1998, com objectivo de substituir o existente Manifesto da UNESCO sobre bibliotecas escolares datado de 1980, apresenta a certa altura, o seguinte esclarecimento: **“Os termos “biblioteca escolar” e “bibliotecário escolar” são utilizados neste texto para englobar um conjunto de termos empregues por diferentes países para designar as políticas, os programas, os serviços, e o pessoal da biblioteca existente numa escola. Termos como “centro de informação”, “centro de documentação”, “centro de recurso”, “centro media”³ e “centro de aprendizagem” estão incluídos no termo “biblioteca escolar” (...)”**(:5).

³ Em Portugal este termo “media center” foi traduzido para o termo “mediateca”, seguindo de mais perto a terminologia francesa.

Mediateca é um termo importado do francês *médiathèque* e passou a ser utilizado em França quando as bibliotecas deixaram de ser fiéis ao livro e passaram a ser local de conservação e comunicação dos documentos incluindo os audiovisuais (Herzhaft, 1982). Por audiovisual, entenda-se um sistema de *leitura* que apela, simultaneamente, ao som e imagem em movimento, cuja consulta e reprodução passa, obrigatoriamente, pela utilização de uma aparelhagem apropriada. Abrantes (1990) define Mediateca como um local de acesso livre e directo, em que documentação e media se conjugam, havendo assim a possibilidade de se aceder a documentação e informação nos seus mais variados suportes, o que privilegia um modelo de ensino centrado no aluno.

Este mesmo autor define um *centro de recursos educativos* mostrando que a diferença entre este e uma *mediateca* reside no facto de o *centro de recursos educativos*, para além de possibilitar o acesso à documentação e informação multimedia, possibilita, ainda, a produção. **“Esta concepção (ligada a um princípio de ouro da actividade pedagógica –o da actividade para quem aprende) fez com que os serviços de produção aparecessem como o elemento essencial dos centros de recursos”** (Abrantes, 1990: Diário de Notícias). Por *serviços de produção* entenda-se o conjunto de equipamentos necessários a que os alunos possam elaborar os seus próprios documentos, quer sejam escritos (fotocopiadora, processador de texto), quer sejam videográficos (câmara vídeo, mesa de montagem), quer audiográficos (gravadores audio, mesa de mistura), quer sejam de outro tipo e utilizando equipamentos diversos. Por *recursos* entenda-se, segundo a definição de Davies (1975, citado por Bento: 1992:113), **“qualquer material pessoa ou estratégia que estimula a aprendizagem ou ajuda o ensino; pode ser qualquer acção tomada deliberadamente para mudar uma determinada situação educativa.”** Mais recentemente, Leite, Malpique e Santos (1989: 153) definem recurso como **“o conjunto dos factores e meios que participam no processo e produção de um estudo. Os recursos são muito variados –os tempos, os espaços, os meios, os membros do grupo com as suas diversas formações, características e potencialidades...”**.

Também Canário (1992) define os centros de recursos educativos como uma fonte de saber, alternativa ao manual e ao professor, cuja função é levar o aluno a aprender através da pesquisa autónoma e metodológica.

Uma definição bastante pormenorizada de centro de recursos educativos é a apresentada por Bento (1992:111), fruto de uma recolha empírica junto de docentes envolvidos em projectos desta natureza. Assim, um centro de recursos educativos é:

- “um espaço em que se localizam os recursos, permitindo a máxima utilização e aproveitamento dos mesmos,
- o local em que as condições de visibilidade, som, individualidade, são (ou deviam ser) as melhores para utilização e aproveitamento dos recursos,
- o espaço em que professores e alunos, individualmente ou em conjunto desenvolvem trabalho,
- o local em que se produzem documentos de toda a ordem (impressos, audiovisuais, tecnológicos) com o objectivo de melhorar o ensino-aprendizagem,
- o espaço em que o meio se entrecruza com a escola, quer por poder ser utilizado por elementos aparentemente externos à própria escola, quer por estar directamente ligado à comunidade criando projectos de interesse comum, com vista ao reconhecimento de problemas locais e tentativa de os resolver, quer ainda como polo de dinamização de formação das pessoas.”

Em Portugal, como aliás já o referimos, coexistem variadas designações para a mesma realidade. Chega mesmo a acontecer que na mesma escola sejam utilizadas várias designações para o mesmo serviço e local. É o caso da escola que foi objecto do nosso estudo em que a unidade documental existente possui a designação oficial de Centro de Recursos Educativos, porque tinha sido criada na altura em que surgiram os concursos PRODEP , mais concretamente o Sub-Programa Desenvolvimento de Centros de Recursos. Contudo, professores, alunos e funcionários referem-se normalmente ao centro de recursos educativos da escola utilizando o termo *biblioteca*. Actualmente, e como a escola aderiu ao Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, a designação que aparece nos documentos oficiais é a de *biblioteca escolar*.

Como se pode verificar pelo que foi referido, a definição de biblioteca escolar é algo de difícil execução, fruto talvez da pouca maturidade deste serviço nas escolas, derivada da sua “juventude”. Acresce ainda o facto de o próprio conceito de biblioteca, de uma forma geral, ter vindo a sofrer constantes alterações, decorrentes da explosão de documentação e informação a que se assiste na sociedade dos nossos dias, na sociedade da informação. Por isso, cada um de nós teve (ou tem) no passado (recente) uma *experiência de biblioteca* muito própria. Esta ideia vem de encontro às palavras de Belkeldar (1992: 69) que apresenta uma definição de biblioteca escolar bastante curiosa, na medida em que aflora particularidades correspondentes a diferentes experiências e concepções. Afirma a autora que **“certamente a palavra “biblioteca” evoca imagens variadas: para uns é antes de mais um reservatório romanesco, para outros, poço de saber, as mais das vezes um lugar austero, um lugar onde ainda não se entrou, ou, muito raramente, um lugar talvez assustador onde se corre o risco de se cair sobre livros que revelam emoções escondidas ou que fazem ver o mundo de outra maneira”**.

1.3-O Programa Português de Bibliotecas Escolares

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português prevê a existência, nas escolas, de recursos educativos, definidos como “meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa”. Destes, são destacados alguns, nomeadamente as “bibliotecas e mediatecas escolares”.

Em 1990 e 1991, na sequência do PRODEP, foram abertos concursos destinados a apetrechar as escolas com os equipamentos necessários ao funcionamento de Mediatecas e Centros de Recursos Educativos. Os estabelecimentos de ensino interessados candidatavam-se mediante a apresentação de projectos, que seguiam à risca as vagas directrizes oficiais, e que tinham por objectivo obter um financiamento destinado à aquisição de equipamento.

Este processo foi alvo de algumas críticas. Canário afirma o seguinte: **“Estamos pois em presença de uma política de distribuição de recursos que é selectiva e, ao mesmo tempo, relativamente cega, quer no que respeita às características da rede a desenvolver, quer no que diz respeito aos resultados pedagógicos desta inovação.**

Esta política selectiva e cega de distribuição de recursos traduz-se, finalmente, por uma política administrativa de equipamento dos estabelecimentos de ensino. (...) Ora o problema fundamental da inovação consiste justamente na capacidade para organizar e gerir de “outra maneira” os recursos de que dispõe. As decisões e a política da administração central baseiam-se num equívoco: o de pensar que a existência de um acréscimo de recursos pode, por si só, dar vida a projectos de inovação”. (Canário, 1994: 97)

Em Janeiro de 1996, por decisão conjunta dos Ministérios da Educação e da Cultura, foi criado um Grupo de Trabalho **“com a finalidade de analisar e propor medidas tendentes a incentivar a utilização do livro nas metodologias de ensino e na organização do tempo escolar e o desenvolvimento de bibliotecas escolares como forma de incrementar a leitura pública”**(Portugal, 95)

Neste ano, o Grupo de Trabalho elaborou um relatório em que, fundamentalmente, foi apresentada a monitorização das Bibliotecas Escolares. Isto é, uma avaliação diagnóstica, seguida de uma apresentação de estratégias de superação das situações problemáticas detectadas, tendo em vista uma intervenção institucional.

Na sequência deste trabalho, foi criado no Ministério da Educação um Gabinete das Bibliotecas Escolares com o objectivo de implementar o Programa de Lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares Portuguesas, programa que conta com o envolvimento de diversos parceiros, nomeadamente o próprio Ministério da Educação, os Municípios (através das respectivas Bibliotecas Públicas), as Escolas e as Instituições de Formação.

O programa Rede de Bibliotecas Escolares caracteriza-se, em primeiro lugar, por se centrar nas escolas, na medida em que se reconhece que é endogenamente que **“as mudanças qualitativas na actividade pedagógica”** adquirem eficácia e consistência. Os objectivos estratégicos definidos são os seguintes:

- Lançar e desenvolver o Programa Rede de Bibliotecas Escolares, que se prolongará pelos anos considerados necessários para abranger todas as escolas do país.
- Incentivar as escolas a candidatarem-se ao programa de criação e/ou desenvolvimento das suas bibliotecas, que decorrerá, mediante dinâmica própria, num período de entre dois a quatro anos, e que será orientado:
 - por recomendações elaboradas no Ministério da Educação...”**As bases para a transformação das BibliotecasEscolares”** e as **“Linhas de Orientação Técnica e Funcional”**;
 - por um conjunto de instituições que lhe irá proporcionar apoio técnico e financeiro, a nível nacional, regional e local.

3. Apoiar as escolas com menor capacidade de iniciativa, de forma a que todas sejam abrangidas pelo programa;

4. Criar condições para que, após um período de funcionamento nos moldes recomendados pelo programa, cada biblioteca escolar possa ser vista por alunos, professores e pais como um importante recurso.

Assiste-se, a título oficial, à adopção do termo biblioteca escolar, correspondendo a um conceito que **“inclui os espaços e os equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos (qualquer que seja a sua natureza e suporte) que constituem recursos pedagógicos para as actividades quotidianas de ensino, quer para actividades curriculares não lectivas, quer para a ocupação de tempos livres e de lazer”**(Veiga, 1996:33).

1.4-Bibliotecas Escolares: um debate em aberto

Parece-nos evidente que está a decorrer no seio da comunidade educativa portuguesa, e não só, um debate em torno das Bibliotecas Escolares. Seja qual for a denominação empregue –biblioteca, mediateca, centro de recursos educativos ou centro de documentação- ao revermos a literatura produzida em Portugal sobre esta temática, verificamos que as abordagens giram em torno de problemáticas diversificadas.

A verificação da existência de atrasos do Sistema Educativo Português, em relação ao cumprimento de recomendações de conceituados organismos internacionais no que concerne às Bibliotecas Escolares constitui um dos temas com bastantes referências. Um dos exemplos é o de Garraio que, no estudo que levou a cabo nas bibliotecas escolares do distrito de Portalegre das escolas dos 2º e 3º ciclos, constatou que, de um modo geral, as bibliotecas escolares correspondiam a espaços físicos desadequados, recheados de fundos desactualizados e desorganizados, arrumados num mobiliário de tal forma desapropriado que dificultava o acesso à documentação. Para além das condições físicas deficientes, o estudo revela ainda que as bibliotecas escolares não cumpriam a sua função, em grande parte devido ao seu funcionamento estar confinado a horários reduzidos e dependentes da disponibilidade pontual de funcionários que, normalmente, não possuíam qualquer formação para o desempenho da tarefa. Acresce o facto de que nenhuma das bibliotecas escolares possuía qualquer tipo de orçamento que permitisse uma planificação estratégica das actividades.”**Podemos, portanto, concluir que as bibliotecas escolares não têm recebido da parte das entidades competentes as atenções necessárias para que possam responder às exigências educacionais deste fim de século**”(Garraio, 1994)

Outra problemática que tem sido debatida prende-se com o reconhecimento das Bibliotecas Escolares como objectos de inovação e de promoção da mudança nos estabelecimentos de ensino. O trabalho e as reflexões desenvolvidas por Canário ao longo dos últimos anos são disso testemunha. Este autor, referindo-se às Mediatecas escolares afirma, peremptoriamente, tratar-se de **“um dispositivo susceptível de**

contribuir para produzir mudanças ao nível do que melhor caracteriza o estabelecimento de ensino encarado como sistema: a natureza da informação que lá circula, o modo como é tratada, as relações de poder e com o saber que lhe estão associadas”(1994: 100). As bibliotecas escolares, neste caso denominadas por mediatecas escolares, são encaradas como uma inovação, capaz de produzir mudanças quer nas relações entre os actores do processo de ensino-aprendizagem, quer nas relações da escola com o contexto local.

O reconhecimento das potencialidades da Biblioteca Escolar como recurso educativo tem sido preocupação de variados autores. Davies (1975,citado por Bento,1992) define recurso como qualquer material, indivíduo ou estratégia que contribua para o ensino e a aprendizagem. Utilizando o termo “centro de recursos”, Bento reconhece neste organismo variadas potencialidades educativas, categorizando-as da seguinte forma:

- potencialidades de diversificação de meios de ensino-aprendizagem;
- potencialidades de formação de professores;
- potencialidades de estímulo da relação escola-meio;
- potencialidades de promoção da mudança da escola.

O debate continua e alarga-se a questões relativas às formas de constituição, organização, gestão e animação das Bibliotecas . Esta problemática parece ser uma das que mais preocupa, actualmente, a administração central. O relatório do Grupo de Trabalho sobre as bibliotecas escolares contém, desde logo, um capítulo de “linhas de orientação técnica e funcional”. Saliente-se que a inspiração para a definição deste linhas de orientação parece ter sido retirada do programa de rede de leitura pública, em desenvolvimento no nosso país já há alguns anos.

Recentemente, o Departamento de Gestão de Recursos Educativos do Ministério da Educação (DEGRE) produziu um documento “Bibliotecas escolares. Instalação e organização de espaços” que, seguindo de perto as linhas de orientação referidas, pretende constituir um apoio para as escolas que queiram elaborar os seus projectos de adaptação ou criação de bibliotecas escolares.

Outros autores têm-se debruçado sobre a organização e gestão dos fundos documentais das bibliotecas escolares. É o caso de Pessoa (1994) que, no seu trabalho

“A biblioteca escolar”, fornece aos leitores um conjunto de orientações muito objectivas sobre a forma de gerir os recursos humanos e documentais existentes nas bibliotecas escolares. São ainda fornecidas orientações sobre o tratamento técnico do fundo documental, abordando todas as fases do chamado “circuito documental”. Questões como a função das bibliotecas escolares, formas de animação, entre outras, não são descuradas pela autora.

A importância das Bibliotecas Escolares na preparação de cidadãos autónomos e capazes de sobreviverem na sociedade de informação, constitui outro tema de reflexão no panorama português. A percepção da sociedade actual como uma sociedade da informação, muito bem definida por Lyon(1988), e da necessidade de preparação dos jovens para essa sociedade, foi salientada por Canário e outros(1994) a propósito de um trabalho de análise e comparação do processo de desenvolvimento de uma inovação: a mediateca escolar.

Esta temática é novamente retratada por Calixto(1996), em que o autor salienta a necessidade de preparação dos jovens para a sobrevivência na sociedade da informação, sendo esta considerada uma das principais funções da escola, se não a principal.



Uma boa parte do debate a que temos vindo a fazer referência, tem como ponto de partida o *Manifesto da UNESCO sobre as Mediatecas Escolares* aprovado em 1980, o qual está hoje a ser revisto e actualizado por uma comissão patrocinada pela *National Library of Canada*.

No capítulo seguinte apresentaremos uma abordagem mais aprofundada destas e outras questões relacionadas com a problemática das bibliotecas escolares.

2. Alguns fundamentos teóricos da biblioteca escolar e suas implicações pedagógicas

A biblioteca escolar é um local de aprendizagem cultural e de informação em que os recursos se encontram disponíveis sem, no entanto, serem impostos. É ainda um local que estabelece a transição entre o mundo escolar e o meio exterior e prepara a inserção dos jovens na actual sociedade de informação. Por outras palavras, é um local educativo e estimulante que proporciona ao aluno a possibilidade de realizar, de forma livre e diversificada, experiências afectivas e cognitivas que contribuam para a sua formação. Como fonte de informação, a biblioteca escolar contribui tanto para a aprendizagem como para o ensino. Ela é geradora de inovação e mudança, permite o desenvolvimento de pedagogias diversas, centradas nos alunos e baseadas na documentação e informação.

2.1.Objectivos e funções da biblioteca escolar

A biblioteca escolar exerce funções de documentação, produção e animação (Canário e outros, 1994⁴). Função de documentação, na medida em que é feito um trabalho de selecção, aquisição e tratamento técnico no sentido de disponibilizar

informação. Função de produção, pois pretende-se uma interactividade e interalimentação entre a acção pedagógica e o fundo documental. Ou seja, pretende-se que professores e alunos utilizem e explorem os fundos documentais da biblioteca e que, ao mesmo tempo, produzam trabalhos, escritos, audiovisuais ou informáticos, que passem a integrar o fundo documental. Por fim, função de animação, visto que a biblioteca planifica e realiza actividades de divulgação dos materiais existentes, por exemplo, e de sensibilização, em especial do professorado, a fim de otimizar a utilização dos recursos disponíveis.

Estas funções são, na realidade, indissociáveis, podendo, no entanto, verificar-se a acentuação de uma ou de outra, consoante o contexto de cada escola e respectiva biblioteca escolar.

Canário e outros (1994) chamam a atenção para o facto da necessidade de determinados princípios de organização e funcionamento das bibliotecas escolares, fundamentais para o desempenho eficaz das funções que lhes são inerentes:

- Unicidade relativamente aos documentos, os quais devem ser susceptíveis de utilização pedagógica e colocados à disposição quer de aprendentes, quer de ensinantes, tendo em conta os respectivos perfis e necessidades;
- Associação de documentação e meios técnicos que permita a exploração dessa documentação por parte dos utentes e, em consequência, a realização de trabalhos de produção de nova informação e documentação (uma das funções apontadas anteriormente);
- Implicação dos utilizadores na biblioteca escolar, mantendo-os informados e levando-os a colaborar nas actividades e a participar nas tomadas de decisão.

⁴ Canário e outros utilizam o termo “mediateca”, mas reconhecem que a pluralidade de designações tem a ver com a mesma realidade (1994:16). Considerámos que tal se adequa à designação relativa à moderna biblioteca escolar.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO- fez publicar, em 1980, um documento intitulado “School Library Media Service Manifesto”, o qual passou a ser conhecido em Portugal como “Manifesto das Mediatecas Escolares”⁵. Neste documento é proclamado que **“os serviços das mediatecas escolares são essenciais para uma efectiva educação de todas as crianças e adolescentes, e que a educação é um agente vital na manutenção da paz e entendimento entre povos e nações”**(UNESCO, citado por Veiga: 1996:177).

Em Agosto de 1998, teve lugar na cidade de Amsterdão, a 64ª Conferência anual da IFLA (International Federation of Library Associations), assistiu-se à apresentação e discussão de um esboço de um novo manifesto para as bibliotecas escolares⁶ (Evans, 1998) a ser adoptado pela UNESCO (em anexo)..

No documento em referência, muito maior e mais pormenorizado do que o de 1980, a biblioteca escolar é tida como um dos principais veículos para que jovens e crianças possam aceder a instrumentos e conteúdos de aprendizagem básicos (tais como a alfabetização, numeracia, conhecimentos, valores, etc) que lhes permitam desenvolver as suas capacidades por completo, continuar a aprender ao longo da vida e tomar decisões com conhecimento de causa.

À biblioteca escolar é atribuída a missão de **“acarinhar o processo educacional”**, contribuindo para que **“todos os membros da comunidade escolar se tornem utilizadores eficientes de informação e ideias, em todas as suas formas e veiculados por diferentes media”**(Evans, 1998:7).

Numa primeira análise comparativa entre o documento de 1980 e o documento da recente proposta, verifica-se, no segundo, uma afirmação muito mais incisiva da biblioteca escolar como veículo essencial para a educação e formação das crianças e dos jovens. Essa ideia é ainda mais saliente a nível dos objectivos das bibliotecas

⁵ A primeira divulgação deste documento em Portugal aconteceu em 21 de Outubro de 1990, quando o jornal Diário de Notícias publicou um artigo de Calixto que incluía a tradução do Manifesto. Recentemente, em conversa com o autor, este reconheceu que o termo Mediateca se encontra associado à tradição francesa, em voga em Portugal na época, mas que não se ajusta totalmente ao conceito de “Media Center” utilizado por Britânicos e Americanos.

⁶ Verifica-se neste documento a adopção do termo “biblioteca escolar” (school library), abrangendo todos os outros termos empregues, nos diferentes países, para designar as políticas, os programas, os serviços e o pessoal da biblioteca existente na escola.

escolares apontados por cada um dos documentos, como se pode verificar pela análise do quadro seguinte:

Quadro nº 1 - OBJECTIVOS DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES	
MANIFESTO DE 1980	PROPOSTA DE MANIFESTO DE 1998
<ul style="list-style-type: none"> • dar apoio constante ao programa de ensino e aprendizagem e propiciar mudanças na educação; • assegurar o máximo acesso a uma gama de recursos e serviços tão vasta quanto possível; • fornecer aos estudantes as capacidades básicas para obter e usar uma vasta de recursos e serviços; • conduzi-los para o uso constante das bibliotecas ao longo da vida, para divertimento, informação e educação continua. 	<ul style="list-style-type: none"> • apoiar e otimizar os objectivos educacionais tal como são definidos nos programas escolares; • desenvolver, encorajar e perpetuar nas crianças o hábito e o prazer de ler e de aprender; • oferecer oportunidades para experimentar, criar e utilizar informação para conhecer, compreender, imaginar e divertir-se; • apoiar os estudantes na aprendizagem e na utilização de competências para desenvolver e utilizar a informação, independentemente da sua forma, formato ou meio, e adquirir sensibilidade à tradição oral; • providenciar um centro de informação escolar que dê acesso a recursos locais, nacionais e globais e a oportunidades que revelem aos alunos ideias, experiências e opiniões diversas; • organizar actividades que encorajem a consciência e a sensibilidade culturais e sociais; • ter pessoal treinado em serviços de informação e em educação que, sendo reconhecidos como membros da comunidade escolar, trabalhem com os estudantes, os professores, os administradores e os pais para atingir o objectivo da escola; • declarar o conceito de que a liberdade intelectual e o acesso sem restrições à informação são essenciais à cidadania e participação efectiva e responsável numa democracia.

Ao longo dos dezoito anos que medeiam os dois documentos, a sociedade sofreu muitas e fortes alterações que, por si só, talvez justifiquem a “agressividade” dos objectivos das bibliotecas escolares e respectivo papel no processo educativo. Nos últimos anos e, em especial, nas duas últimas décadas, o quotidiano sofreu um grande

acréscimo de informação, a qual se massificou e globalizou de tal maneira que levou a que à sociedade dos nossos dias fosse dado o nome de sociedade da informação. Paralelamente, também se tem vindo a assistir a constantes alterações no que respeita aos objectivos e às funções da escola, bem como aos modos de ensinar e de aprender. Cada vez mais se verifica uma certa inclinação para pedagogias centradas no aluno e nas suas necessidades, no sentido de que este consiga desenvolver a sua autonomia e a capacidade de aprendizagem permanente, que o capacite para a flexibilidade exigida por um mundo em acelerada transformação. Metodologias de ensino-aprendizagem como a do trabalho de projecto são cada vez mais utilizadas, numa sociedade que é, ela própria, um projecto em constante evolução.

2.2.Potencialidades educativas

A biblioteca escolar participa no ensino, na medida em que oferece várias possibilidades aos ensinantes. Por um lado, permite-lhes a utilização dos recursos da biblioteca com vista a diversificar as fontes a que o aprendente pode aceder. Deste modo, a relação educativa triangular –aprendente, ensinante, conhecimento– modifica-se, na medida em que o ensinante deixa de ser a única fonte de informação. Por outro lado, possibilita aos ensinantes o alargamento dos seus reportórios pedagógicos, pelo que poderão, mais facilmente, individualizar o seu ensino. Uma forma de ensino individualizado é, por exemplo, a exploração livre e directa de fontes de informação variada por parte dos alunos; outra, é a aplicação de módulos de aprendizagem pré-estruturada, respeitando, deste modo, o ritmo de cada aprendente.

Bruner e Olson (citados por Bernhard, 1989) consideram que a aprendizagem pode ser feita de forma directa, pela acção ou de forma mediatizada, pela observação ou pelos sistemas de símbolos. Segundo Bernhard (1989), é esta forma de aprendizagem por sistemas de símbolos que representa o modo dominante da escola. Ou seja, é feita uma manipulação de códigos abstratos, em que os alunos desenvolvem competências específicas relativas a esses códigos. Em primeiro lugar surge logo o código linguístico, por exemplo. Por conseguinte, esta forma de aprendizagem pode-se decompor em dois elementos invariáveis:

- uma estrutura comum subjacente, o conhecimento;
- estruturas específicas de superfície para cada um dos sistemas de símbolos encontrados, as competências.

A biblioteca escolar possibilita a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das competências necessárias para a manipulação e domínio dos diferentes meios de informação, na medida em que ela é uma fonte de informações codificadas em diferentes suportes (escrita, som, imagem).

Segundo Bernhard (1989) a biblioteca escolar participa na aprendizagem de várias formas:

- proporciona conhecimentos, através dos documentos que disponibiliza;
- revela as estruturas (dos sistemas de símbolos), através dos diferentes sistemas de organização dos conhecimentos, nomeadamente os quadros de classificação e os utensílios de pesquisa;
- apresenta a oportunidade de desenvolver competências relativas à manipulação dos diferentes meios de informação;
- incita à utilização desses mesmos meios de informação e permite a aquisição dos saber-fazer relativos à pesquisa e à análise da informação; desenvolve a capacidade de aprender a aprender.

A Biblioteca Escolar, como recurso educativo, encerra várias potencialidades. Davies (1975, citado por Bento, 1992) define recurso como qualquer material, indivíduo ou estratégia que contribua para o ensino e a aprendizagem. Cada estabelecimento de ensino constitui, no entender de Canário, um conjunto de recursos capazes de assumirem diferentes formas e integrar diferentes cenários. É esta diversidade que está na base da própria identidade e diversidade das escolas. **"No caso da biblioteca escolar/centro de recursos educativos, a sua criação representa um sistema virtual de recursos (Gaillot e Gaillot, 1997) cujo uso não está pré determinado e é, portanto, imprevisível, na medida em que depende das conexões que os actores sociais em presença forem capazes de estabelecer e "inventar" (Canário, 1998:12).**

Utilizando o termo "centro de recursos", Bento reconhece neste organismo variadas potencialidades educativas, categorizando-as da seguinte forma:

- potencialidades de diversificação de meios de ensino-aprendizagem;
- potencialidades de formação de professores;
- potencialidades de estímulo da relação escola-meio;
- potencialidades de promoção da mudança da escola.

As potencialidades de diversificação dos meios de ensino-aprendizagem residem no facto de a biblioteca escolar⁷ ser **“um local de confronto de ideias, de divulgação de materiais e de processos, de disponibilização facilitada devido à aquisição e organização de recursos, de motivação para professores e alunos pelo confronto de diferentes fontes de informação”** (Bento, 1992:117).

Esta diversificação é importante e necessária porque, por um lado, promove a diversificação de práticas e a diferenciação de situações educativas; por outro lado, alimenta a capacidade de resposta da escola à diversidade pessoal, cultural e social de cada aluno; por fim, contribui para que a aula constitua um ponto de encontro de estilos cognitivos e valores diferentes.

A nível da formação de professores, a importância da biblioteca escolar sente-se logo na sequência da diversificação dos meios de aprendizagem, na medida em que este facto obriga a um maior envolvimento dos professores, nomeadamente no que se refere à utilização de meios de ensino diferentes e mais sofisticados. Neste caso, a biblioteca escolar será facilitadora da aquisição de novas competências técnicas e pedagógicas por parte dos professores. Por outro lado, a biblioteca escolar pode também ser utilizada por docentes em formação inicial ou contínua, disponibilizando-lhes informações de carácter teórico necessárias ao desenvolvimento das suas reflexões. Também pode promover a autoformação, permanente, pela disponibilização directa e constante de recursos diversos; a inter-formação, pelas trocas de ideias e experiências por professores utilizadores ; e a formação directa, caso o centro esteja vocacionada para a realização de cursos e acções de formação e sensibilização de experiências pedagógicas.

A escola não constitui uma realidade isolada. Ela integra-se sempre num determinado contexto: geográfico, económico, social e cultural. A biblioteca escolar pode facilitar e mesmo estimular essa relação entre a escola e o meio em que se integra, através de actividades de intercâmbio com instituições culturais locais (bibliotecas, museus, associações, etc) e com agentes individuais de cultura (escritores, investigadores, artesãos, etc). Deste modo pode contribuir para minimizar os efeitos

⁷ Embora Bento utilize a denominação “centro de recursos”, nós preferimos empregar a de “biblioteca escolar”, no sentido em que este conceito foi definido no capítulo 1.2.

massificadores de um sistema de educação centralizado (como é o caso do sistema educativo português) promovendo aprendizagens que respeitem a especificidade cultural de cada comunidade educativa.

As potencialidades da biblioteca escolar, que temos vindo a referir implicam, consequentemente, potencialidades de promoção da mudança na escola. Bento (1992:119) classifica essa mudança da seguinte forma:

- *mudança de atitudes dos professores*: -mudanças metodológicas, fruto de uma nova visão sobre o ensino e a aprendizagem; -mudanças psicopedagógicas, como resultado de uma nova visão sobre o aluno.
- *Mudança de atitudes dos alunos*: -mudança da sua atitude em relação à escola através de um novo conceito de aprendizagem baseado na pesquisa, no projecto e na cooperação; -mudança na relação com o saber, que passa a ser mais livre e diversificada.

2.3. Biblioteca escolar como uma inovação organizacional

Como já o referimos, a biblioteca escolar possui um potencial pedagógico importante. Ela representa uma fonte de variedade, geradora de inovação e mudança (Hassenforder, 1972; Delannoy, 1976; Bento, 1992; Canário, 1994), que facilita e favorece o surgimento de novas modalidades de acção educativa: a escola e o professor deixam de ser a única fonte de saber e valoriza-se a aquisição de métodos de trabalho que desenvolvam capacidades de autonomia e auto-formação com vista a que o aluno aprenda a aprender ao longo da vida. Só desta forma se poderá enfrentar o acelerado ritmo actual de crescimento dos conhecimentos científicos e de informação.

Analizando a biblioteca escolar como uma inovação, reconhecemos nela duas finalidades (Canário e outros, 1994). Uma, a curto prazo, tem a ver com o enriquecimento da própria escola, na medida em que coloca à disposição de todos - professores e alunos- um conjunto considerável de recursos pedagógicos. Outra, a longo prazo, diz respeito à transformação da própria escola, pois pressupõe a existência de diferentes formas de gestão do tempo e do espaço, para além do módulo de aula de cinquenta minutos, em sala de aula . Pressupõe ainda diferentes formas de interacção entre professores, alunos e disciplinas.

Em última análise, esta transformação aponta para que a tradicional repetição de informações evolua para uma produção de saberes. Assim, será atribuído um maior peso à aprendizagem do que ao ensino, nomeadamente a nível dos tempos e dos espaços consagrados a cada uma das fases do processo. Paralelamente, assistir-se-á ao favorecimento de modalidades de trabalho individual ou em pequenos grupos, no sentido de desenvolver a autonomia dos alunos. Por fim, serão privilegiadas metodologias de aprendizagem como a pesquisa e o trabalho de projecto.

Contudo, convém não esquecer que, para que a biblioteca escolar, enquanto inovação organizacional particular, produza efeitos na totalidade da organização escolar, é necessária uma articulação com o projecto educativo do estabelecimento de

ensino em que se insere. Desta forma, a biblioteca escolar constituirá uma inovação perfeitamente aceite e integrada no estabelecimento de ensino, interagindo e retroagindo com as actividades lectivas, muito para além do simples suporte à actividade curricular disciplinar.

Caso não se verifique essa articulação entre a biblioteca escolar e o projecto educativo da escola a que pertence, é possível que ocorram alguns "efeitos indesejáveis" apontados por Canário (1998), nomeadamente os efeitos de :

- *Rejeição da inovação*, em que a biblioteca escolar é remetida para um papel secundário, rotineiro e apático, de apoio das actividades tradicionais;
- *Criação de um lugar de ocupação de tempos livres*, onde decorrem actividades diversas, normalmente de índole cultural, mas exteriores às actividades lectivas;
- *Estabelecimento de uma relação unidireccional* entre a actividade curricular disciplinar e a biblioteca escolar, cuja principal função passa a ser a de alimentar essa actividade fornecendo os recursos solicitados.

Também Salaberria (1995) salienta que a existência de bibliotecas no espaço escolar, só por si, não basta. É necessário haver um determinado estado de espírito, uma cultura, que se predisponha a uma integração dos recursos informativos e documentais nos processos de pensamento e de trabalho. Esta cultura, este estado de espírito, só poderá ser conseguido através do seu exercício, do seu cultivo. Efectivamente, a existência de uma biblioteca num estabelecimento escolar pressupõe, ou deveria pressupor, determinadas práticas. Não adianta criar bibliotecas escolares se os seus utilizadores não forem formados e encaminhados para o seu uso.

Esta ideia é também referida por Gimeno Sacristán (1994, citado por Salabérria, 1995:41) que, ao abordar questões relacionadas com as bibliotecas escolares e a reforma educativa, aponta alguns dos problemas que ocorrem, tanto no caso espanhol como, dizemos nós, no caso português:

-“as reformas educativas, em linhas gerais, não propiciaram nem fomentarem outro material se não o de consumo individual (livro de texto), com modelos de financiamento que primam pela utilização individual sobre a utilização colectiva;

- uma forte competitividade pelo escasso tempo livre, pelo tempo vital do aluno, pelos usos do tempo disponível, que seria um dos factores de maior competência para as bibliotecas, dado que as tarefas curriculares não só monopolizam o tempo escolar mas também colonizam os tempos extracurriculares;
- a estruturação dos módulos espaciais e temporais,
- a estandardização dos meios de informação que chegam à escola e
- a escassa função do centro educativo como lugar cultural.”

A montagem de uma estratégia no sentido de inflectir uma tendente existência de obstáculos e *efeitos indesejáveis* que dificultem, ou impeçam, a assumpção da biblioteca escolar como uma inovação, passa, obrigatoriamente, por três dos actores do cenário educativo: os alunos, os professores e o contexto local.

A utilização da biblioteca escolar por parte dos alunos deve ser fomentada através, nomeadamente, da aplicação de uma estratégia de sedução. Ou seja, o aluno será mais facilmente levado a frequentar e a utilizar a biblioteca escolar se se tratar de um espaço, em termos arquitectónicos, moderno, colorido, aberto. Por outro lado, o acesso aos documentos deverá ser o mais livre possível, de maneira a que o utilizador, neste caso o aluno, possa manusear livros, revistas, etc, sem necessidade da presença, eventualmente constrangedora, de um adulto. Desta forma, o aluno será seduzido por uma sensação de liberdade de movimentos e de escolhas.

Contudo, é desejável, diríamos mesmo imprescindível, um trabalho de formação do aluno como utilizador da biblioteca escolar. As equipas responsáveis e, principalmente, os professores no desenvolvimento das suas actividades lectivas, devem orientar os alunos. Ou seja, devem proporcionar a aquisição de conhecimentos e competências que lhes permitam pesquisar, seleccionar, tratar e reorganizar a informação contida na biblioteca escolar.

Desta forma, a biblioteca escolar será um espaço importante de descoberta e aprendizagem. Caso contrário, poderá transformar-se num espaço recheado de bens culturais que só irá favorecer aqueles alunos já habituados a usufruir desses bens. Corre-se assim o risco de se estar a contribuir para o afastamento dos mais desfavorecidos, acentuando desigualdades sociais e culturais que os alunos já detêm à entrada na escola.

Outra consequência indesejável da deficiente orientação e formação dos alunos para o uso da biblioteca escolar é a possibilidade desse espaço se tornar um lugar de refúgio, de convívio, de ocupação dos tempos livres. Tal facto, por si só, não significa nada de mal. Antes pelo contrário, pode representar o primeiro passo de uma estratégia de "conquista" dos alunos no dizer de Canário (1998). Perigoso é se a biblioteca escolar for somente isso: um espaço agradável mas pobre em termos de aprendizagem.

Uma das vias para a ultrapassagem desta situação estará, certamente, na actuação dos professores, enquanto responsáveis pela biblioteca escolar e enquanto principais orientadores do processo de ensino-aprendizagem. Os responsáveis pela organização e gestão da biblioteca escolar deverão desenvolver mecanismos de orientação e de auto-formação dos alunos, no sentido da utilização eficaz da biblioteca escolar, construindo e disponibilizando instrumentos, tais como:

- *Guia do Utilizador*, em que se explicita, simples e claramente, a forma de organização da documentação, as regras de utilização do serviço, o horário de funcionamento, entre outras informações de ordem prática;
- *Guias de Pesquisa*, constituídos por pequenas publicações (panfletos, por exemplo) que contenham indicações concretas sobre como se pesquisa um assunto, como se encontra um livro, como se fazem bibliografias, como se acede à Internet, como se utiliza o leitor vídeo, etc;
- *Boletim Informativo*, em que se pretende divulgar as actividades e as potencialidades da biblioteca escolar e, assim, sensibilizar e cativar possíveis utilizadores.

No desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, os professores podem desenvolver actividades tendentes a capacitar os alunos para uma plena utilização da biblioteca escolar. Poderão constituir exemplo actividades como:

- *Criação de bibliotecas de turma*, actividade que proporcionará o conhecimento de modos de organização de uma biblioteca, bem como a introdução a técnicas e regras biblioteconómicas, comuns a qualquer tipo de biblioteca;
- *Elaboração de fichas de exploração de documentos*, seja qual for o seu suporte, em que os alunos treinem capacidades de identificação, referenciação e análise da informação e conhecimento contidos nesse documento;

- *Realização de jogos didáticos*, (tipo "caça ao tesouro) destinados a orientar os alunos na pesquisa de dados sobre um assunto no catálogo, ou na procura de um determinado livro, ou ainda na forma de retirar informação de uma imagem, etc;
- *Aulas práticas*, realizadas na própria biblioteca escolar, destinadas a mostrar e a ensaiar formas de utilização eficaz.

Alguns estudos realizados na área das bibliotecas escolares (Canário e Oliveira, 1992; Canário e outros, 1994; Alves, 1996) mostram-nos como, por vezes, se revela difícil a adesão dos professores à mudança e à inovação que constitui a biblioteca escolar. Para contrariar essa tendência é necessário que os professores participem no processo de construção e/ou gestão da biblioteca escolar, de maneira a que se sintam implicados e se apropriem dela. Segundo Canário (1998) esse processo de apropriação assenta em três critérios base:

- *Critério de congruência*, em que a biblioteca escolar é sentida pelos professores como uma necessidade;
- *Critério de instrumentabilidade*, em que os professores sabem claramente como utilizar a biblioteca escolar nas suas práticas lectivas;
- *Critério de custo*, em que os professores reconhecem a sobreposição das vantagens da utilização da biblioteca escolar, em relação aos custos, como, por exemplo, o tempo dispendido na preparação de uma estratégia de ensino-aprendizagem que pressuponha a utilização da biblioteca escolar.

Como já referimos alguns parágrafos atrás, a biblioteca escolar interage com o meio exterior. Por um lado, interage sendo o elo de ligação, na medida em que recolhe e disponibiliza informação vinda do meio: dos órgãos autárquicos, de organizações culturais, de outras instituições de ensino, etc. Por outro lado, a interação da biblioteca escolar com o meio exterior ocorre num contexto de parceria. Ou seja, muitas das bibliotecas escolares existentes foram construídas ou renovadas com o apoio de parceiros, tais como as Juntas de Freguesia, as Câmaras Municipais e, especialmente, e por razões óbvias, as Bibliotecas Públicas. Essa relação de parceria constituiu mesmo

uma das regras dos concursos destinados à construção e desenvolvimento de Mediatecas e Centros de Recursos Educativos, financiados pelo Prodep. Actualmente, verifica-se que o programa de Rede de Bibliotecas Escolares, em implementação pelo Ministério da Educação, assenta numa parceria estreita com as Bibliotecas Municipais.

Portanto, sendo a relação de parceria um importante factor do dinamismo da biblioteca escolar, o professor ou a equipa responsável pela sua gestão, terão um papel preponderante no estabelecimento e manutenção dessa relação.

A formação das equipas das bibliotecas escolares, nomeadamente do(s) professor(es) responsável(eis) constitui uma dimensão a que é atribuída especial atenção pelo Programa da Rede de Bibliotecas Escolares (Veiga, 1996). Mais premente se torna esta necessidade de formação específica, quando analisamos as funções inerentes ao desempenho da função de responsável pela biblioteca escolar. Com efeito, ao professor ou à equipa de professores a quem é incumbida a tarefa de organizar e gerir a biblioteca escolar, podem ser apontadas sete funções diferentes (Tallon, 1974):

- *Função técnica*, nomeadamente a nível biblioteconómico;
- *Função de acolhimento*, no sentido em que tem de acolher e orientar os utilizadores;
- *Função de informação geral*, pois a biblioteca escolar é um canal privilegiado de circulação de informação no interior da escola, nomeadamente informação administrativa, pedagógica, cultural, dirigida quer a alunos quer a professores;
- *Função de lazer*, nomeadamente organizando clubes e jogos, no sentido de promover a leitura, por exemplo;
- *Função de informação escolar e profissional*, no sentido de preparar materiais destinados à formação de professores, ou de informação relativa à progressão na carreira, etc;
- *Função pedagógica*, que engloba todas as outras e a que se acrescenta a disponibilização de material solicitado por professores e alunos, a sugestão de outros materiais, a orientação na pesquisa dos documentos e no tratamento da informação, na utilização das tecnologias de informação, etc.

2.4. Contributos para a inserção dos alunos na Sociedade de Informação

As bibliotecas escolares revestem-se também de uma importância relevante a nível da preparação dos jovens para a sua inserção na sociedade da informação em que se vive actualmente (Canário e outros, 1994; Hannesdóttir, 1995; Calixto, 1996).

O conceito de sociedade da informação tem origens na literatura do pós-industrialismo, uma noção sociológica em voga nos anos 60 e 70, que anunciava o fim da era capitalista e a chegada de uma sociedade de serviços. Um dos autores da época, Daniel Bell, apresenta a sociedade pós-industrial como a consequência da preponderância do sector de prestação de serviços. Para Bell, o fulcro da economia deixou de ser o trabalho e o capital, para dar lugar ao conhecimento e à informação. Esta, passou a ter o estatuto de bem de consumo e a sua posse confere poder ao detentor. Afirma Bell que **“a fusão das tecnologias do telefone, computador, facsimile, televisão por cabo e disco video conduzirá a uma vasta reorganização do modo como as pessoas comunicam entre si; das formas de transmissão de dados; da redução –ou mesmo eliminação– do papel nas trocas e transacções; dos novos modos de emissão de notícias, entretenimentos e acontecimentos”** (Bell, 1980:533).

Enquanto Bell mostra uma sociedade harmoniosa, em que as lutas de classes, directamente ligadas à sociedade da industrialização capitalista, tenderão a desaparecer, um outro autor, Alain Touraine, chama a atenção para o facto de a sociedade pós-industrial continuar a sofrer conflitos sociais. A diferença reside na existência desses conflitos sociais como consequência do facto de **“as classes sociais dominantes deterem o conhecimento e dominarem a informação”** (Touraine, 1974: 28).

A ideia de sociedade da informação transcende o pós-industrialismo. A época actual é fortemente marcada por uma conjugação da informação com as telecomunicações e, na opinião de David Lyon (1988), a chave para um futuro próspero está na aprendizagem de processos de manipulação, transmissão, armazenamento, pesquisa e difusão da informação. Os países que não apostarem nesses

caminho, poderão correr o risco de serem condenados ao “terceiro mundismo” (British National Economic Development Office, 1984, citado por Lyon, 1988).

A sociedade da informação não é só uma ideia, é mais uma problemática que assenta nas modificações ocorridas a nível social, político e cultural, em consequência das novas tecnologias processadoras e manipuladoras da informação. Efectivamente, o advento das tecnologias de informação, isto é, de todas as tecnologias ao serviço do manuseamento, armazenamento, pesquisa e difusão da informação utilizando as telecomunicações e a telemática, constitui um fenómeno de grande impacte a todos os níveis.

Esta explosão de informação a que se tem assistido nos últimos anos é um fenómeno que influencia as metas e objectivos da educação. Espera-se que a escola prepare os jovens para desempenharem diversos papéis sociais, num mundo em que a informação se tornou um dos mais importantes bens. Consequentemente, é natural que se espere que a escola capacite os estudantes para uma harmoniosa e bem sucedida inserção social. Deste ponto de vista pode-se afirmar que a biblioteca escolar engloba as seguintes potencialidades:

- Potencialidades de estreitamento da ligação entre a escola e a sociedade, trazendo mais conhecimento para dentro da escola no sentido de alimentar o espírito questionador e curioso dos jovens;
- Potencialidades de contribuição para o aumento do conhecimento de cada estudante, através da disponibilização de informação organizada;
- Potencialidades de preparação dos estudantes para o desenvolvimento de conceitos de recolha e aquisição de informação e para a aquisição de competências necessárias ao manuseamento e organização dessa informação, na sua vida futura.

Hannesdóttir afirma que as bibliotecas escolares existem no sistema educativo da maioria dos países e regiões do mundo, embora situando-se em diferentes fases de desenvolvimento. Contudo, e de uma maneira geral, ele considera que **“as bibliotecas escolares se tornaram locais de cultura, esclarecimento e informação em**

permanente mudança e ajuste do seu papel catalizador na sociedade de informação” (1995:85).



A pedagogia da documentação (Sire, 1975; Reboul, 1977; Hassenforder, 1981) e a pedagogia do projecto (Bru e Not, 1987; Leite e outros, 1989 e 1990; Sublet, 1987) constituem exemplos de concretização das potencialidades pedagógicas da biblioteca escolar a que temos vindo a fazer referência. Como se caracterizam essas pedagogias? Qual a sua relação com a biblioteca escolar? Como contribuem para a transformação da escola? Estas, e outras que entretanto surjam, são perguntas a que tentaremos dar resposta no capítulo seguinte.

3-Formas de concretização das potencialidades pedagógicas da biblioteca escolar

3.1-A pedagogia do projecto

3.1.1-A escola actual: finalidades e problemas

A partir dos anos sessenta, verificou-se um grande crescimento da escolarização, acompanhado de transformações do saber, evolução das técnicas e transformação das actividades profissionais. A população escolar aumentou, caracterizando-se, cada vez mais, por um multiculturalismo e heterogeneidade, o que gerou a necessidade de reduzir as desigualdades socio-culturais.

Na opinião de Anita Weber (1982) verifica-se um certo divórcio entre a escola e a sociedade, na medida em que cada uma persegue uma certa lógica de funcionamento, com estratégias e valores próprios. Enquanto que as práticas escolares têm como finalidade a aprendizagem, as práticas sociais têm como finalidade a produção.

Na mesma linha de pensamento, Weber reconhece a existência de dois tipos de saberes: os saberes práticos e os saberes teóricos. Os primeiros correspondem ao fruto das práticas sociais, isto é, da acção sobre o real em todos os domínios, quer naturais, quer reais; no fundo correspondem a conhecimentos empíricos. Os segundos, os saberes teóricos, **“resultam de uma prática específica que conduz a não agir imediatamente sobre o real mas a elaborar *objectos de conhecimento explicativos do real*”** (1982:24-36).

A clivagem existente entre a escola e a sociedade e entre os saberes teóricos e os saberes práticos, pode ser reduzida através da escola. Pois, se por um lado ela permite aceder aos saberes teóricos, por outro a escola reorganiza os saberes práticos e

relativiza-os em função dos saberes teóricos. Contudo, esta tarefa não tem sido nada fácil, na medida em que a escola sofre, actualmente, de numerosos e variados problemas.

Ao analisar esta questão, Weber apresenta cinco tipos de problemas que assolam a escola de hoje. O primeiro tem a ver com o facto de a escola, para além de local de aprendizagem, ser também local de sociabilização. O mundo escolar é um microsistema social, ou seja, é um reflexo do mundo social, desenvolvendo atitudes, comportamentos e valores de acordo com o que é exigido socialmente.

Outro problema diz respeito ao facto de a escola não possuir o monopólio da aprendizagem. Os alunos aprendem de variadíssimas maneiras e em vários lugares e tempos, pois o real social é fonte de aprendizagem, através da acção e de formas diversificadas.

A divisão artificial do saber constitui outro dos problemas da escola. O saber que se aprende na escola está disperso, dividido em disciplinas, leccionadas por professores especializados nas matérias dessas disciplinas, ou seja, o ensino é fragmentado e especializado e, ao mesmo tempo, espera-se uma futura utilização transdisciplinar dos conhecimentos adquiridos pois, na vida real, a aplicação do saber não se faz de forma parcelar, mas sim de uma forma global.

A este problema acresce o facto de na escola se verificar alguma resistência à introdução da mudança. Vários factores contribuem para isso, desde a formação dos professores, ao tipo de materiais pedagógicos utilizados, destacando-se o manual escolar passando por uma questão de mentalidade que faz desconfiar daquilo que não se conhece e que, por isso, comporta alguma insegurança. Isto implica uma rápida inadequação dos saberes escolares às necessidades do mundo real, que passa, actualmente, por uma profunda mudança. Por outro lado, tem-se verificado uma certa subalternização de alguns saberes, como é o caso, por exemplo, dos saberes técnicos.

Outro problema de que sofre a escola actual é a forma de aprender que é preconizada, isto é, assiste-se a maior parte das vezes a uma supremacia da palavra e da exposição em desfavor da acção numa situação real (Weber, 1982). Tal facto deve-se, em parte, ao modo espartilhado como os saberes são apresentados na escola e, também, ao facto de se pretender transmitir um máximo de conhecimentos num período de

tempo o mais curto possível. Para isso, “ganha-se” tempo, construindo situações de aprendizagem assentes, não no real, mas em simulações do real, cujo artificialismo nem sempre consegue ser ultrapassado pelos alunos. Se, por um lado, a escola é a imagem da sociedade em que se integra e tende a reproduzir essa sociedade, por outro lado **“não permite o acesso maciço dos jovens aos saberes e aos saberes-fazer exigido pelo projecto social actual”** (Weber, 1982).

O contorno destes problemas existentes na escola dos nossos dias passaria, segundo a autora, pela adopção de alguns caminhos para a transformação da escola. Um deles passaria pela integração pela escola de saberes práticos, o que implica uma grande abertura da escola ao mundo exterior e aos saberes decorrentes das acções nas práticas sociais. Desta forma, a aprendizagem revestir-se-ia de um carácter menos abstracto e mais virado para as práticas. Outro caminho seria a introdução de alterações no modo de aprender, em que o discurso e a exposição dariam lugar à acção, no sentido de aproximar a aprendizagem escolar da vida real. Essa alteração passaria pela valorização da actividade do aluno, individual ou em grupo, proporcionando uma globalização dos saberes escolares, através da realização de tarefas, com vista à resolução de problemas concretos. Ao mesmo tempo, verifica-se também uma modificação do papel do aprendente, que deixa de ser totalmente passivo para ter um papel activo, numa actividade colectiva, em que a solidariedade e a colaboração são factores importantes. Resumindo, muitos dos problemas da escola encontrariam um caminho de resolução na pedagogia do projecto, a qual, como veremos adiante de forma pormenorizada, comporta em si a capacidades de associação dos saberes práticos aos saberes teóricos, de sociabilização, de diversificação da aprendizagem, de globalização do saber, de adequação ao mundo real, às suas necessidades e às necessidades dos alunos.

3.1.2.O conceito de projecto

“Pour nous l’homme se caractérise avant tout par le dépassement d’une situation, parce qu’il parvient faire de ce qu’on a fait de lui, même s’il ne reconnaît jamais dans son objectivation... la conduite la plus rudimentaire doit se déterminer à la fois par rapport aux facteurs réels et présents qui la conditionnent et par rapport à un certain objet à venir qu’elle tente de faire naître. C’est ce que nous nommons le projet”.

(Sartre, 1960: 63, 64, citado por Ardoino, 1984)

A noção de projecto é ambígua, comportando variados sentidos, como é normal acontecer com as noções relativas às diversas ciências sociais e humanas. Ardoino (1984), refere duas acepções desta noção: a do projecto-intenção (*projet-visée*) e a do projecto-programático (*projet-programmatique*).

O projecto-intenção exprime, como o próprio nome indica, uma intenção actual de tentar realizar qualquer coisa no futuro, próximo ou longínquo, incluindo ou não uma estratégia e podendo ser constituído por uma ideia vaga ou por uma forte intenção. Trata-se de uma noção de projecto próxima do sentido filosófico do termo, referido na citação de Sartre com que iniciámos o presente capítulo.

O projecto-programático é constituído pela previsão detalhada e ordenada de algo que se tem a intenção de realizar num determinado tempo, com rigor e exactidão, programando, planificando o que for possível antecipar.

Apesar destas duas acepções de projecto terem sido aqui expostas separadamente, elas complementam-se, pois a noção de projecto-programático constituirá a operacionalização estratégica do projecto- intenção.

Para Louis Not o projecto exprime o desejo de intervir para se transformar a si próprio, dá um sentido à existência. **“É uma conduta de antecipação que pressupõe o poder de se representar o não actual e o de imaginar o tempo do futuro (construção duma sucessão de actos e acontecimentos potenciais, organizados a**

priori sem referências provadas). É nisso que o projecto é específico do ser humano e requer um nível de organização mental avançado”(1987: 20). No que concerne à noção de projecto em educação ela comporta em si três perspectivas. Uma é a de *projecto transeducativo* “à volta do qual se organizam as diversas formas de acção educativa com vista a uma realização que se situa para lá do período de intervenção”; outra é a do *projecto pessoal* “que o aluno faz de si próprio”; a terceira perspectiva é a dos *projectos de produções educativas* que “visa a produção de uma coisa ou um efeito sobre o mundo”. (1987: 8-15).

Tendo por base as afirmações de Vial, Françoise Subert define projecto como “sendo a intenção de realização num futuro mais ou menos longínquo, pode ser de natureza concreta ou intelectual, simples ou complexo; ele pode conduzir a uma realização individual ou colectiva. Implica uma antecipação do objectivo a alcançar, uma gestão do tempo, uma confrontação, uma negociação permanente entre parceiros para avaliar constantemente o cumprimento em relação ao previsto” (1987: 51).

No entender de Adalberto Dias Carvalho o projecto exprime um ideal e comporta uma estratégia que tem por objectivo tornar realizável esse ideal. Existe então uma relação entre a ideia de projecto e a consciência do futuro e da mudança. “Um projecto visa o futuro e pressupõe que o homem possa intervir no curso da história dos acontecimentos –aproveitando os conhecimentos que ele tem de uma realidade passada e actual- em função duma antecipação projectiva e modeladora que provém duma escolha do quadro das alternativas imaginadas como possíveis” (1987: 89).

O desejo de mudança e a preocupação de realismo são dois pontos fulcrais na definição de projecto de Castoriadis (1975), segundo a qual projecto é “intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma actividade” (1982: 21-26).

Luiza Cortesão coloca a tónica na reflexão e na acção ao definir projecto como “o resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo

existente e da previsão, estruturação e antecipação da acção. É como que um comprimento entre a reflexão necessária e a acção desejada” (1990: 81).

3.13.A aprendizagem por projecto

“Uma pedagogia é uma via racionalmente pensada, quer dizer, um conjunto de meios e de dispositivos humanos, psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionais, institucionais, materiais e técnicos, metodológicos, estratégicos, que se utilizam para perseguir e atingir certos fins educativos” . Tendo presente esta definição de Ardoino(1987: 153), quando mencionamos trabalho de projecto, podemos estar a referir-mo-nos a uma realidade em que todo um processo de ensino-aprendizagem assenta numa pedagogia baseada no projecto. Podemos ainda estar a referir-mo-nos àquela realidade em que a pedagogia do projecto coabita com outras pedagogias, na medida em que o trabalho de projecto pode ser utilizado, segundo Legrand (1982), quer numa pedagogia por temas, quer numa pedagogia por objectivos.

Na forma de aprendizagem por projecto existe um envolvimento efectivo entre o aluno e o trabalho desenvolvido, ou seja, há um empenhamento pessoal e voluntário do aluno. O trabalho, embora colectivo, assenta numa divisão de responsabilidades previamente negociada em que o grupo planifica a sua actividade, ou seja, define objectivos, divide tarefas, estabelece fases, no final das quais são feitas avaliações no sentido de reorientar o trabalho. O desenvolvimento do projecto tem em vista um produto que será apresentado a um público e será alvo de uma avaliação final.

No entender de Legrand o trabalho de projecto contribui para a autonomia e a criatividade do aluno, assim como para a sua sociabilização. Isto deve-se ao facto de a flexibilidade inerente permitir uma reprogramação sempre que se achar necessário. Por outro lado, há lugar à produção individual, consoante as tarefas distribuídas, se bem que sempre dependente das decisões do colectivo; o grupo assume assim um papel

preponderante na avaliação e regulação do processo. Paralelamente, o papel do professor é agora o de orientador dos trabalhos e fornecedor da informação que considere necessária ao desenvolvimento do tema que esteja a ser trabalhado.

Weber (1982) aponta outros contributos do trabalho de projecto como sejam, a aproximação entre a escola e o meio, a aprendizagem assente em situações não artificiais estreitando as relações da escola com as práticas profissionais e sociais. Esta aproximação entre a vida escolar e a vida real constitui, por si só, um instrumento precioso no combate ao insucesso escolar e também um veículo de educação permanente, numa altura em que a evolução, sobretudo tecnológica, modificou e continua a modificar a forma de trabalhar.

3.1.4. Tipos de projectos

O termo projecto é alvo de variadas utilizações, que abrangem tanto a vida pessoal como a profissional, passando pela escolar. Num esforço de clarificação dos termos, apresentámos algumas classificações e definições, as quais, complementando-se em vez de se excluírem, constituem o referencial por nós adoptado.

Uma classificação de projecto é proposta por Francine Best (1984). Os critérios orientadores desta classificação têm a ver com o campo de aplicação do trabalho de projecto em si, e com as entidades ou individualidades que tenham um papel preponderante no início do processo, isto é, que sejam os iniciadores do trabalho de projecto. A autora propõe a seguinte classificação:

- projecto de acção educativa e projecto de escola, cujos iniciadores são os membros da comunidade escolar –alunos, professores, pais , administrativos- e que visam o aluno como indivíduo e como formando; concretiza-se na produção de um trabalho sociabilizado que pode ser alargado ao exterior da escola como,

por exemplo, uma peça de teatro, uma exposição sobre um estudo realizado no meio, entre outros;

- projecto pedagógico, que tem início numa equipa pedagógica de professores, que pode incluir, ou não, elementos dos órgãos de gestão da escola; o campo de aplicação pode incidir sobre a turma, parte da escola ou a escola na sua totalidade;
- projecto de escola, que tem início nos órgãos de gestão da escola e que visa definir os critérios estruturantes do funcionamento da escola;
- projecto de formação, da iniciativa dos formadores, embora de acordo com os próprios formandos e pode incidir sobre grupos de professores, sobre a escola ou mesmo sobre um grupo de escolas;
- projecto de zona, da iniciativa de um conjunto de entidades unidas por um objectivo coerente e único, a ser aplicado numa determinada zona geográfica, com características definidas.⁸

O campo de abrangência do projecto parece a tónica acentuada por Wauthy(1993) na classificação que propõe:

- o projecto educativo, constituído por formulações gerais, refere-se a valores, sendo, portanto, uma declaração de intenções de carácter filosófico ou político;
- o projecto de estabelecimento, diz respeito aos valores (provavelmente definidos no projecto educativo), que estejam assumidos pela comunidade educativa e em vias de realização;
- projecto de formação, que se situa ao nível da formação inicial e contínua e em cujo desenvolvimento é utilizada a metodologia do trabalho de projecto;
- projecto pedagógico, com carácter operativo, situa-se como uma negociação entre professores e alunos;
- pedagogia do projecto /por projectos, valoriza um método em se verifica uma interdependência entre valores, motivação, eficácia e programação.

⁸ Em Portugal um exemplo que se aproxima a este tipo de projecto é o dos TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária).

Atendendo ao termo trabalho de projecto, Corwal e Schithals (1977) apresentam uma classificação tendo em conta as relações com o currículo:

- trabalho de projecto enquanto modo de aquisição de conhecimentos e/ou aptidões técnicas, ou seja, para a realização de um trabalho de projecto os alunos têm de obter conhecimentos sobre esse mesmo tema;
- trabalho de projecto enquanto modo de desenvolvimento de atitudes e capacidades necessárias à actividade profissional, ou seja, através de um processo de resolução de um problema existente, o aluno adquire determinadas atitudes e aptidões;
- trabalho de projecto enquanto modo de estudo e aquisição dos conteúdos disciplinares, ou seja, durante o desenvolvimento do trabalho de projecto, os alunos detectam determinadas necessidades a nível de conhecimentos de determinados conteúdos disciplinares que irão, por isso, ser estudados.

3.1.5. Funções da pedagogia do projecto

Como já o afirmámos, o termo “projecto” é referido com muita frequência e aplicado a áreas tão diversas como o sejam a educação, a política, a vida pessoal, entre outras. Quantas vezes já ouvimos alguém falar do seu projecto de vida, ou do seu projecto de trabalho? Não ouvimos na escola os professores discutirem pormenores sobre o projecto pedagógico que estão a desenvolver ou sobre o que pensam da pedagogia do projecto? Mesmo na política, não é comum os governantes falarem, por exemplo, em projectos de desenvolvimento?

Em termos de pedagogia do projecto podemos detectar no seu seio a presença e coexistência de diversas funções, consoante a óptica escolhida. Marc Bru e Louis Not (1987) assinalam cinco funções presentes no desenvolvimento da pedagogia do projecto:

-função económica e de produção, pois em qualquer tipo de projecto é necessário ter sempre em conta uma rigorosa gestão do tempo e dos recursos quer materiais quer humanos;

-função "terapêutica", na medida em que a pedagogia do projecto pode corresponder a uma solução para a desmotivação dos alunos, a qual leva, muitas vezes, ao insucesso escolar;

-função didáctica, visto que o trabalho de projecto pressupõe a procura de meios, a pesquisa de informação e o tratamento e organização de novos conhecimentos que, muitas vezes, se incluem nas disciplinas escolares;

-função social e de mediação, no sentido de que o trabalho de projecto implica, directa ou indirectamente, a existência de parceiros e, por conseguinte, a abertura aos outros, a outras instituições, ao meio;

-função política, pois através da pedagogia do projecto o aluno é formado no sentido de se tornar um cidadão activo, com capacidades de negociação e cooperação, autonomia e responsabilidade na sociedade em que se insere e, ao mesmo tempo, capaz de ser crítico em relação a essa mesma sociedade.

Por vezes, acontece observar-se a acentuação de uma função em detrimento das outras. Tais fenómenos conduzem ao reducionismo da pedagogia do projecto a factores de carácter pragmático, didáctico ou sociopedagógico. No entender de Bru e Not "é bastante fácil imaginar as consequências provocadas por estes reducionismos: desvios e prejuízos podem levar, progressivamente, a pedagogia do projecto a perder interesse. (...) Mas mil dificuldades não implicam, afinal, dúvidas: o projecto continua a ser uma noção central para a pedagogia (...)." (1987: 276-279)

3.1.6. Trabalho de Projecto e sucesso escolar

Alguns autores chamam a atenção para o facto de a educação e a problemática a ela ligada ser uma constante do discurso político. A necessidade de sucesso escolar e consequente inserção social e profissional dos jovens, por exemplo, são sentidas como prioridades nacionais. Esta preocupação dos governantes prende-se com a evolução do mundo em que vivemos e com as consequências que daí advêm e que Cella organiza em “três famílias”:

- “evolução rápida dos dados científicos e tecnológicos, sociológicos e económicos, e, portanto, de emprego e da formação profissional...
- necessidade de ter em conta, na formação a todos os níveis, as dimensões europeia, internacional, mas também intercultural...
- urgência absoluta de melhor compreender e de melhor dominar as graves dificuldades que afectam as crianças, adolescentes e jovens adultos, visivelmente oriundos de meios desfavorecidos, podendo conduzir, por vezes, a processos particularmente dramáticos: insucesso escolar e iliteratismo, ausência ou insuficiência de qualificação e/ou de certificação qualificante, desemprego e pobreza, até mesmo toxicodependência, violência, delinquência...”(1993:27)

De uma forma algo simplista, a população escolar pode ser dividida em dois grandes grupos: por uma lado, temos os alunos oriundos dos meios sócio culturais favorecidos, que depositam na escola expectativas muito positivas, adaptando-se às exigências escolares e aprendendo com facilidade; por outro lado, temos os alunos provenientes de camadas sócio culturais menos favorecidas, para quem a escola é considerada um mal necessário, depositando, por isso, na escola, expectativas muito negativas, pois não vislumbram o seu interesse e necessidade, o que provocará uma predisposição para o insucesso escolar.

Outro factor que pode contribuir para essa predisposição, tem a ver com o tempo. A escola pretende, racionalmente, administrar o tempo, de modo a que ocorra um máximo de transmissão/aquisição de conhecimentos num período de tempo

mínimo. Para alguns alunos o tempo que passam na escola foi porfícuo, para outros foi tempo perdido, porque o tempo da escola, uno, desenrolou-se a um ritmo tão acelerado que eles não conseguiram acompanhar. Ficando, por isso, no caminho do insucesso escolar.

Ao analisarmos esta situação encontramos muitas semelhanças entre o percurso de alguns alunos e o de uma bola de neve que começa pequenina e vai engrossando à medida que vai rolando. Com efeito, os alunos com insucesso escolar são muitas vezes aqueles que acabam também por revelar comportamentos de indisciplina e de agressividade, ou então comportamentos de desatenção, passividade, absentismo.

- Como é que a escola responde a este panorama? Dando “mais do mesmo”, isto é, por exemplo, se um aluno tem fraco aproveitamento numa determinada disciplina, dá-se-lhe mais horas de aula a essa disciplina e manda-se-lhe fazer mais trabalhos de casa. Paralelamente, aplicam-se sanções, más classificações, castigos... e espera-se que, com soluções deste tipo, os alunos se sintam motivados para aprender.

Muitas vezes se têm levantado contradizendo esta estratégia levantada pela escola. É o caso, por exemplo, de F. Smith que afirma que **“a faculdade de aprender é inerente à criança, que o uso desta faculdade é-lhe natural, fonte de prazer e de satisfação, a tal ponto que aprender contém em si a própria recompensa e que nenhuma outra motivação é necessária. É evidente que se experimenta um prazer intrínseco em resolver os problemas, em ultrapassar as dificuldades, em provar que se é capaz de... Mas é necessário que haja um problema. Mais precisamente, que se houver problema, diga respeito, de algum modo, àquele a que se dirige”** (citado por Halté, 1982, in Leite, Malpique e Santos, 1989: 69)

Neste cenário, o trabalho de projecto seria um instrumento essencial de aprendizagem do aluno e da sua motivação, pois seriam tidos em conta os seus interesses e os seus tempos de trabalho e de aprendizagem. Cella, um autor já citado por nós, chega mesmo a afirmar que o projecto **“representa uma tentativa ou uma hipótese susceptível de contribuir para atenuar, num dado contexto local e conjuntural, certas das dificuldades já mencionadas, que afectam cada vez mais gravemente a nossa sociedade. Nesta perspectiva, ele pode ser considerado como uma das pedras angulares dum novo contrato social, exercendo-se num novo**

espaço educativo concertado e coerente por meio de uma construção colectiva e interpartenariada "(1993: 33).

No capítulo seguinte, iremos abordar esta temática do projecto, enquanto metodologia de trabalho, e sua implementação.

3.1.7-O desenvolvimento do trabalho de projecto

Como já referimos, o trabalho de projecto caracteriza-se pela sua utilidade social, pois pretende modificar o meio em que se desenvolve. Os alunos detêm um determinado poder. Os projectos são colectivos, dando lugar à divisão e negociação de tarefas e, portanto, à responsabilização dos alunos. A sua participação sendo individual, parte sempre das decisões do grupo, o qual vai avaliando constantemente o trabalho realizado por cada um. Existe uma avaliação, formativa e contínua, que faz o ponto da situação e introduz elementos reguladores do processo.

Segundo De Corte (citado por Landsheere, 1976), as principais operações cognitivas são as operações receptivo-reprodutoras, tais como aperceber-se da informação, reconhecer informações e reproduzir informações; e as operações produtivas, tais como as produções interpretativas de informação, as produções convergentes de informações, as produções avaliativas de informações e as produções divergentes de informações. Ora Sublet (1987) chama precisamente a atenção para o facto de todas estas operações cognitivas serem abrangidas pela realização de um projecto. Segundo esta autora, o projecto permite realizar aprendizagens transversais como, por exemplo, através de uma intercolaboração entre disciplinas, o que implica uma intervenção ao nível do projecto educativo de escola; permite ainda abordar uma dimensão socio-afectiva, através da gestão dos conflitos, da negociação, dos compromissos e do trabalho de grupo. Permite também adquirir a capacidade de saber adoptar diferentes perspectivas sobre o mesmo objecto de estudo.

A cada uma das etapas do desenvolvimento do projecto correspondem tarefas bem definidas e negociadas, as quais proporcionam a aprendizagem de saberes diversificados. É esta a ideia contida no quadro seguinte:

Quadro nº 2 -Desenvolvimento do trabalho de projecto

ETAPAS	TAREFAS	SABERES
Contrato	Negociar Decidir Comprometer-se	Institucionais Comunicacionais Psicosociológicos
Redacção	Documentar-se	Leitura dos documentos Tratamento de informação Classificação da informação
	Compor: encontrar uma estrutura romanesca	Crítica e história literária Tipologia dos géneros
	E S C R I T A	Imaginar, contar, descrever, argumentar, tematisar
		Superestruturas narrativas, descritivas, argumentativas Conotação, índice e informante, conhecimento do mundo
	Textualizar	Gramática de textos Coesão e progressão
Fabrico	Preparar e editar o manuscrito	Iconografia, tipografia/processamento, reprodução
Socialização	Programar Organizar	Apresentações institucionais, administrativas e comunicacionais
Avaliação	Examinar, observar, criticar, construir, prever	Comunicacionais Disciplinares

Adaptado de SUBLET, In BRU e NOT- Où va la pédagogie du projet?

Ao referir-se ao trabalho de projecto, Leite, Malpique e Santos (1989) consideram-no uma metodologia, ou seja, um conjunto de métodos e técnicas próprios, que surgem da necessidade de articulação de um grupo de indivíduos diferentes e que se destinam a estabelecer o tempo e a sucessão da acção, o seu

conteúdo e o seu processo “com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social”(140). A vantagem de colocar o enfoque na resolução de problemas reais “é que as fronteiras tradicionais das matérias são ultrapassadas e as disciplinas escolares e universitárias, que antes eram separadas, de repente se combinam, se misturam e se ligam à realidade que existe fora da sala de aulas e dos locais de ensino”(Arfwedson, 1978:19).

Segundo aqueles autores, o trabalho de projecto desenvolve-se em várias etapas. A primeira é a etapa da *Identificação/formulação do problema*, em que este é escolhido e é descrito o mais pormenorizadamente possível, o que leva à descoberta de problemas parcelares. Posteriormente, há lugar a uma sub-divisão do grupo (em pequenos grupos), seguida de uma planificação da acção, nomeadamente quanto aos recursos, ao processo, ao tempo, aos espaços e às funções de cada membro de cada grupo.

A etapa seguinte é a da *Pesquisa/Produção*, em que decorre o trabalho de campo, a reflexão teórica e, por fim, a produção; mais concretamente, procede-se à recolha e posterior tratamento de dados e à elaboração do relatório final, sendo todo este processo regulado por sucessivas avaliações.

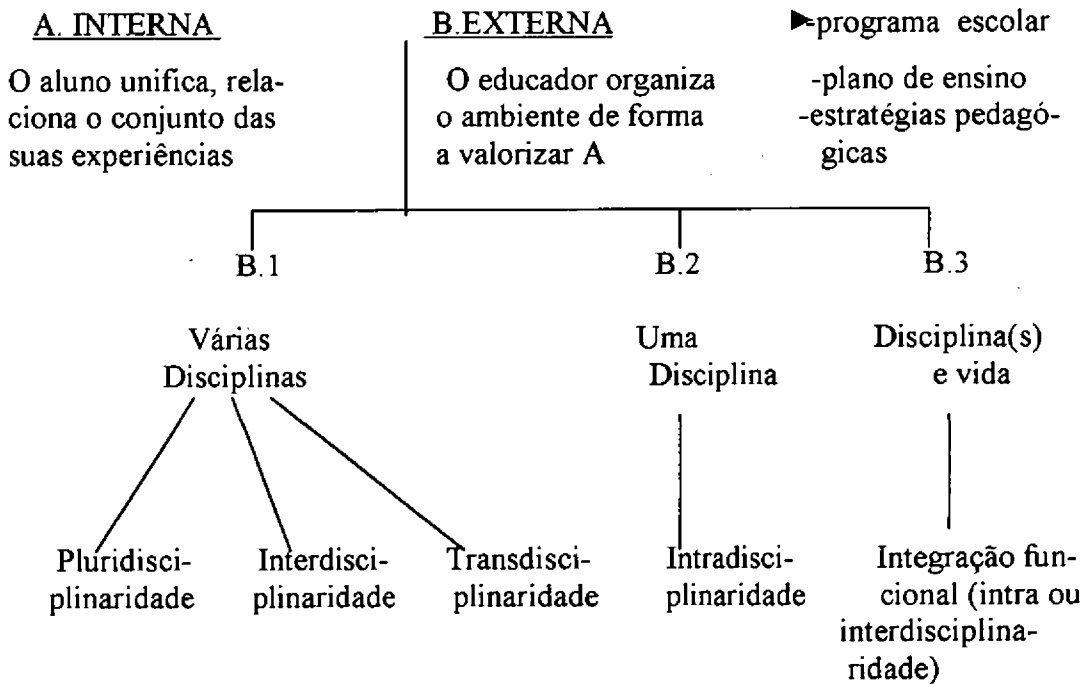
A terceira e última etapa é denominada por etapa de *Apresentação/Globalização/Avaliação Final*. Nesta fase, os diversos grupos apresentam os seus produtos, resultado do trabalho por eles realizado. A junção do trabalho dos diversos grupos resulta numa visão global sobre o problema. Finalmente, há lugar a uma avaliação do trabalho final que, por sua vez, irá levantar novas questões, novos problemas, dando início, provavelmente, a um novo problema.

Como já referimos citando Arfwedson, a metodologia do trabalho de projecto permite que as fronteiras tradicionais das matérias sejam ultrapassadas, verificando-se, portanto, uma integração dessas matérias. Essa integração é feita internamente, quando o aluno relaciona e unifica as suas experiências; é feita externamente, quando o professor organiza os programas, os planos e as estratégias pedagógicas de forma a facilitar ao aluno essas tarefas. Paralelamente, verifica-se uma supressão

das barreiras existentes entre as matérias, através da pluridisciplinaridade, da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e da intradisciplinaridade. O quadro seguinte pretende mostrar, sinteticamente, a forma de integração das matérias na metodologia do projecto:

Quadro nº3 -Integração das matérias na metodologia do projecto

INTEGRAÇÃO DAS MATÉRIAS



(Adaptado de Boyer, 1983 In Wauthy, 1993: 47.)

Por pluridisciplinaridade entenda-se a “justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento” (De Landsheere, citado por Wauthy, 1993:48); interdisciplinaridade no sentido da “interacção existente entre duas ou mais disciplinas e que pode ir da simples comunicação das ideias à integração mútua dos conceitos orientadores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, das técnicas, dos dados e da orientação, da investigação e do ensino com eles relacionados” (OCDE, citado por De Ketele, 1988: 244); o termo intradisciplinaridade tem aqui o

sentido de globalização, ou seja, a não compartimentação no interior de uma disciplina; por fim, o termo transdisciplinaridade refere-se à colocação em evidência de um modelo ou conceitos comuns a várias disciplinas (De Ketele, 1988: 255).

3.2 -A pedagogia da documentação

3.2.1-Traços gerais

Para definirmos pedagogia da documentação (Hassenforder:1981), temos de ter em conta o pressuposto de que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem assenta no trabalho realizado pelo aluno, com orientação do professor. Esse trabalho é composto, essencialmente, por actividades de pesquisa, selecção e tratamento da informação contida nos documentos, com vista a uma transformação em novos conhecimentos. Ao fim e ao cabo, o recurso ao documento relaciona-se com uma grande variedade de opções pedagógicas: "leitura" livre na biblioteca, ensino programado, trabalho individualizado, trabalho independente, trabalho de projecto. Portanto, a biblioteca escolar é um instrumento essencial para o desenvolvimento da pedagogia da documentação.

Uma das principais características desta pedagogia é a introdução de maleabilidade no processo de aprendizagem, pois o aluno pode aceder e utilizar a informação como e quando o desejar. Tal facto provoca uma alteração na relação professor-aluno, pois o primeiro deixa de ser o único detentor e transmissor do saber. O seu principal papel é o de desenvolver a motivação e de orientação dos alunos no acesso à informação e na realização de um produto.

Ao mesmo tempo, é dada ao aluno uma certa margem de escolha que varia consoante o seu grau de participação na definição dos objectivos do trabalho a realizar. A margem de escolha será maior se os objectivos do trabalho a realizar forem definidos pelo aluno, embora contando com a orientação do professor, como é comum acontecer nas formas de trabalho independente; será menor, se os objectivos do trabalho já estiverem definidos à partida, embora haja sempre uma adaptação às

possibilidade individuais e ao ritmo de cada aluno. Varia também com a diversidade e pluralidade de documentos que o aluno tem ou não à sua disposição (é claro que para haver escolha tem de haver por onde escolher). Verifica-se ainda uma estimulação do espírito crítico pois são os alunos que pesquisam e seleccionam a informação, com vista à realização de um produto, que será alvo de avaliação.

A escola pressupõe uma instrução uniforme, ou seja, trata todos os alunos como iguais, aplica estratégias de ensino-aprendizagem e formas de avaliação uniformes. Tal facto vai acentuando, ao longo da escolaridade, as desigualdades sociais dos alunos (Bento, 1991). Os factores sócio-económicos do meio familiar do aluno influenciam, fortemente, os resultados escolares. Quando se observa ausência de estímulos intelectuais e culturais nesse meio, compete à escola criar alternativas que contrariem o "*efeito de Mathew*, que prediz que quanto mais vantagem um aluno traz, mais benefícios é capaz de procurar e recolher. Isto é, *quanto mais rico é, mais rico fica* " (Clímaco, 1992:29). Os alunos socialmente desfavorecidos têm a desvantagem de possuir um "código restrito" de linguagem (Bernstein, 1971). A divergência no código linguístico habitual constitui um sintoma de uma separação cultural mais profunda a nível de avaliações e compreensões, ou seja, ao nível da compreensão da realidade. A pedagogia da documentação pode assumir o papel de alternativa a esta situação e a biblioteca escolar constituir assim um instrumento promotor da real igualdade de oportunidades para os alunos.

A motivação constitui outro dos grandes traços desta pedagogia da documentação, na medida em que a utilização de documentos diferentes, diversificados e atractivos desperta o interesse do aluno. A existência de documentos, com as características referidas, num determinado local -a biblioteca escolar- cria um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Efectivamente, a biblioteca escolar, além de sustentar, em termos de fornecimento de documentação, a actividade lectiva, constitui uma instituição educativa específica, capaz de orientar, ela própria, formas de aprendizagem autónoma.

Ao desenvolver as suas reflexões sobre o impacto da pedagogia da documentação a nível da motivação, Hassenforder (1981:246) afirma o seguinte:

“Contudo, a motivação não é apenas fruto do contacto com os documentos, uma consequência do seu poder de atracção e sugestão, inscreve-se no próprio processo pedagógico em cada uma das etapas. No trabalho livre a partir dos documentos, a escolha do tema representa uma componente essencial da motivação. O centro de interesse fixado decorre das interrogações das crianças tal como resultam das suas preocupações e também da curiosidade despertada pelos documentos com os quais estão em contacto”.

Na pedagogia da documentação, a motivação alimenta-se da dinâmica da escolha do tema e do género de produções que os alunos desejem realizar e do público "espectador" dessas produções. Alimenta-se ainda da energia positiva desencadeada pela dinâmica das fases do estudo em si, desde a pesquisa, passando pela descoberta, até à criação e apresentação dos resultados dessa descoberta.

3.2.2 - As competências de informação

No desenvolvimento de actividades no âmbito da pedagogia da documentação, todo o trabalho realizado pelos alunos de pesquisa, selecção e tratamento de informação e de expressão e comunicação do conhecimento resultante, implica a aquisição e manipulação de determinadas competências: as competências de informação. Herring (1988:42) define-as como **“um conjunto de competências de que o aluno precisa para identificar um objectivo, para encontrar e usar de forma bem sucedida a informação num trabalho curricular”**. Irving (1985:22) diz serem **“aquelas associadas à leitura, escrita, pesquisa, recolha, processamento, reflexão análise e apresentação”**. De uma forma mais concreta, Tabberer (1985:81) apresenta as competências de informação como o que **“diz respeito às necessidades dos alunos de**

localizar e avaliar informação ou, simplesmente, como organizar o tempo, estratégias de leitura, tirar notas e o plano de ensaios e relatórios”. Quando se fala de competências de informação, temos, obrigatoriamente, de falar do modelo apresentado por Marland (1981:30-37) que tem sido o ponto de partida para variadas discussões. Esse modelo é composto por nove questões que os alunos podem colocar a si próprios durante a realização de um trabalho, acompanhadas dos termos que identificam as respectivas competências:

Quadro nº 4 -Modelo de competências de informação de Marland

1.O que é que eu preciso de fazer?	Formulação e análise de necessidades
2.Onde é que eu posso ir?	Identificação e avaliação de recursos adequados
3.Onde é que eu consigo a informação?	Localização individual de recursos
4.Que recursos devo usar?	Exame, selecção e rejeição de recursos
5.Como devo usar os recursos?	Interrogação dos recursos
6.O que devo registar?	Registo e armazenamento de informação
7.Será que tenho a informação de que preciso?	Interpretação, análise, síntese, avaliação
8.Como devo fazer a apresentação?	Apresentação, comunicação
9.O que é que eu obtive?	Avaliação

(baseado em HERRING, 1996)

O Departamento de Educação de New South Wales, na Austrália, ao referir-se, em 1988, às competências de informação na escola, apresenta um modelo de processo de informação constituído por seis fases, a saber: definição, localização, selecção, organização, apresentação e avaliação. A cada uma destas fases corresponde um conjunto de competências de informação que passaremos a expor no quadro seguinte⁹:

⁹ Adaptado de *Information skills in the school*. Sydney: NSW Department of Education, 1988

Quadro nº 5 -PROCESSO DE INFORMAÇÃO	
FASES DO PROCESSO	COMPETÊNCIAS DE INFORMAÇÃO
Definição	Os estudantes devem ser capazes de: <ul style="list-style-type: none"> -identificar a tarefa -clarificar o significado da tarefa -identificar e interpretar as ideias principais da tarefa -descrever a tarefa por palavras próprias -discernir as partes que constituem a tarefa
Localização	Os estudantes devem ser capazes de : <ul style="list-style-type: none"> -relembrar informação relevante de experiências anteriores -reconhecer forças e limitações do conhecimento que possuem e decidir sobre a informação adicional de que precisam -limitar o trabalho a uma dimensão exequível -identificar fontes possíveis -reconhecer a fidedignidade das fontes -seleccionar as melhores fontes a usar -localizar fontes e equipamentos apropriados -usar equipamentos apropriados -registar detalhes das fontes que são usadas
Seleccção	Os estudantes devem ser capazes de: <ul style="list-style-type: none"> -avaliar a utilidade de cada fonte -usar palavras-chave para localizar informação potencialmente útil contida nas fontes -identificar informação que tenha ligações com a tarefa -aceder à informação -decidir o que fazer acerca de deficiências contidas na informação -decidir quando a opinião está mais perto do facto ou da opinião -avaliar a credibilidade das fontes que contêm opinião -identificar inconsistências e inviesamentos nas fontes -projectar um sistema de registo da sua informação -sumarizar informação -registar citações e fontes de informação
Organização	Os estudantes devem ser capazes de : <ul style="list-style-type: none"> -rever os objectivos da tarefa -integrar a informação em grandes unidades de informação -integrar os grupos de informação numa estrutura -rever a estrutura à luz dos objectivos da tarefa -ajustar a estrutura se necessário
Apresentação	Os estudantes devem ser capazes de : <ul style="list-style-type: none"> -identificar os requisitos de diferentes formas de apresentação -considerar a natureza da audiência para a apresentação -seleccionar uma forma e um estilo de apresentação apropriados à audiência e ao conteúdo do material -preparar a apresentação -apresentar a informação
Avaliação	Os estudantes devem ser capazes de : <ul style="list-style-type: none"> -rever o alcance do produto final em relação às exigências da tarefa -avaliar o desenvolvimento do processo na realização da tarefa -examinar forças e fraquezas em competências de informação específicas -identificar os aumentos de conhecimento -estabelecer objectivos pessoais para o futuro desenvolvimento de competências de informação

3.2.3 - As competências de informação e currículo

O ensino das competências de informação deve ser feito na sala de aula ou na biblioteca escolar, pelo professor da disciplina em causa ou pelo professor bibliotecário, em relação às necessidades curriculares dos alunos dos diferentes níveis da escola e em relação a um conjunto de recursos de informação impressos e electrónicos (Herring, 1996) . Pode revestir-se de várias formas, incluindo aspectos de pesquisa de recursos relevantes, utilizando as bibliotecas escolares para o alargamentos da competências de leitura, colocação de questões, tomada de notas e uso geral de utensílios de aprendizagem directa e autónoma e relacionando competências de informação com necessidades tanto educativas como sociais(Wray, 1987).

Não é nossa intenção desenvolver aqui uma abordagem exaustiva do conceito de currículo. No entanto, parece-nos necessária uma certa clarificação do significado do termo, na medida em que a ele correspondem variadíssimas acepções **"cobrindo não apenas as denotações (acepções dicionáveis), mas também as conotações (cambiantes de sentido dependentes dos contextos discursivos)"** (Cardoso, 1997:136). Também Grundy (1993), considera currículo **"não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não é um conceito abstracto que exista fora da experiência humana, mas um modo de organizar uma série de práticas educativas"**.

Considerando a existência de duas tradições distintas no campo escolar -a tradição latino-europeia, em que tradicionalmente se integra o caso português e a tradição anglo-americana, que o tem penetrado fortemente- Cardoso reconhece numerosas acepções do termo currículo: **"plano, planificação, programa, ensino, instrução, processo de ensino-aprendizagem, sistema escolar, educação, saberes organizados sobre educação, pedagogia, didáctica. (...)currículo é um utensílio vocabular extensamente polissémico. Mas em cada instância de uso prevalece**

sempre um dos referidos valores semânticos, que facilmente se identifica pelo contexto da situação e do discurso" (1997:40)

A noção de currículo, adoptada pelo sistema de ensino português, parece-nos ser aquela que vem exposta num documento datado de 1998, com origem no Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação, o qual se destina a fornecer orientações sobre a gestão flexível dos currículos, às escolas que se encontram englobadas nessa experiência. A certa altura, o documento refere que **"encarar o currículo apenas como uma soma de disciplinas é empobrecedor. A função da escola não é apenas transmitir e procurar a reprodução automática de conhecimentos (instrução); a escola deve assegurar aprendizagens muito diversificadas, entre as quais existem necessariamente muitas aprendizagens de conteúdos disciplinares, onde há lugar para muitas outras, incluindo as não disciplinares.(...) Por isso, o conceito de currículo de uma escola moderna, aberta aos desafios constantes do progresso, terá que incluir tudo o que essa escola deliberadamente planeou e proporciona aos seus alunos como aprendizagens. Não se pretende resumir o currículo a um plano, mas o currículo deve ter um plano; somente a escola deve ser aberta e flexível para aproveitar as ocasiões que surjam como aprendizagens não planeadas e que sejam significativas".** É, portanto, com base nesta noção abrangente e contextualizada que o termo currículo é, por nós, utilizado.

Pedro (1997) salienta a necessidade de um reordenamento do currículo, face aos desafios da sociedade de informação.

Para o autor, o currículo, digamos, tradicional, incide sobre três elementos. Por um lado é colocada a tónica no domínio dos instrumentos básicos de comunicação cultural, nomeadamente as linguagens, ou seja, a língua materna e as linguagens matemática, musical e artística. Outro elemento do currículo é o que se desenrola em torno dos conteúdos culturais que cada sociedade considera imprescindível para uma adequada inserção social, os quais devem incluir o saber, o saber fazer e o saber estar. O terceiro elemento do currículo é constituído pela formação necessária para a inserção no mercado de trabalho.

A sociedade actual impõe novas exigências ao cidadão. A capacidade de resposta deste cidadão depende do processo de sociabilização escolar a que foi submetido. Esse processo, composto, como já foi referido por três elementos básicos –

linguagens, conteúdos e capacitação ocupacional- terá assim de sofrer algumas adaptações.

Quanto às linguagens a forma de adaptação reside na necessidade de uma alfabetização telemática, o que significa ser capaz de processar informação digitalizada, ser capaz de pesquisar e seleccionar informação e, finalmente, ser capaz de difundir essa informação, ou seja, comunicar com as pessoas. A não aquisição destas capacidades, pode ser sinónimo de dificuldades de movimentação numa sociedade cada vez mais telematizada e, em especial, sinónimo de exclusão em relação ao mercado de trabalho.

No que respeita aos conteúdos, outro elemento básico do processo de sociabilização escolar, coloca-se uma questão pertinente: deverão as novas tecnologias de informação ser encaradas como um conteúdo informativo a acrescentar aos já existentes? Em resposta, Pedró afirma que **“não há melhor aprendizagem acerca da sociedade de informação do que viver numa escola da informação: usar a sociedade da informação para aprender mais e melhor”**(:104). O importante parece então ser a formação de um espírito crítico e científico que (trans)forme os jovens em cidadãos curiosos, participativos e predispostos a integrar as novas tecnologias de informação no seu quotidiano.

Ao nível da capacitação ocupacional é salientado que **“o capital mínimo de valor no mercado laboral aumenta com o mero conhecimento dos instrumentos telemáticos”**(:106). Esta ideia é também defendida por uma das principais associações europeias industriais -ERT. European Round Table of Industrialists- que nas suas publicações sobre educação editadas nos últimos três anos insiste sobre a relação entre as novas tecnologias da educação e a sociedade de informação e a escola.

Recapitulando, os tempos modernos exigem que se faça uma adequada imersão do jovem na sociedade de informação. Para isso, basta mudar a forma de aprender tal e qual como se mudou a forma de trabalhar, isto é, recorrendo ao uso das novas tecnologias. Neste sentido, a tónica incide sobre o processo e não tanto sobre o conteúdo, isto é, as novas tecnologias em si não são nucleares, o importante é a aquisição de competências que permitam, ao aluno, saber conviver e actuar com a informação.

Concluindo, é nossa opinião, sustentada por autores como Thomson e MeeK (citados por Rogers, 1994) por exemplo, que o foco principal do ensino das competências de informação deve incidir na ideia de que o uso de recursos de informação modifica a compreensão dos alunos e que as competências de informação devem ser pensadas como parte integrante do currículo e não como um conjunto separado de competências.

A biblioteca escolar de design actual constitui um ambiente privilegiado para a introdução das novas tecnologias de informação nas escolas e o desenvolvimento das competências de informação. Ou seja, para que se verifique uma alteração natural dos *curricula* através da modificação da forma de aprender, são necessários os recursos existentes ou projectados nas modernas bibliotecas escolares.

3.3 -A evolução do pensamento pedagógico e as funções da biblioteca escolar

3.3.1 - Breve historial

A função da biblioteca escolar evoluiu, segundo Hassenforder (1971), de acordo com a evolução do pensamento pedagógico ao longo dos últimos cento e cinquenta anos.

Na primeira metade do século XIX, as práticas educativas caracterizavam-se, basicamente, por sistemas de aprendizagem assentes na memória, em que o manual era um instrumento central.

Um dos reformadores da teoria educativa do século XIX foi Herbart. Para ele, a leitura tem um papel essencial no desenvolvimento intelectual, pois proporciona o “manuseamento” de ideias.. Em consequência desta corrente de pensamento, assiste-se à aparição da literatura juvenil e ao desenvolvimento das bibliotecas.

Este princípio de educação pela instrução de Herbart, sofrerá a oposição de Dewey, o qual dá mais importância à aprendizagem pela acção, em que o aluno é levado a formular hipóteses e a verificá-las, recorrendo à experiência e dando lugar à individualização. A formação cognitiva dos alunos é feita através das suas ocupações, das suas actuações, as quais têm um objectivo utilitário. Este método –a que já podemos chamar de projecto- é explicado por Clausse (1972) como tratando-se de **“colocar e definir um problema real, de organizar um plano, de pesquisar as técnicas e os meios, de o realizar e apreciar os resultados”**. O professor desempenha um papel, essencialmente, de orientador e a fonte de conhecimento principal é a documentação. Como é obvio, a biblioteca escolar teria aqui uma actuação fulcral.

Foi partindo destas premissas que, no início do século XX, um colaborador de Dewey, Kilpatrick desenvolveu o seu método de projectos. Ele classifica os projectos em quatro categorias: projectos de produção, em que o objectivo é produzir alguma coisa; projectos de consumo, em que o objectivo é utilizar algo produzido por outros; projectos problemas, em que o objectivo é aprender a resolver problemas; e, por fim,

projectos de melhoramento técnico e de aprendizagem, em que o objectivo é aprender um determinado conteúdo.

Também por esta altura, Wirst tinha desenvolvido uma experiência que ele denominava de **“sistema de pelotões”** (platoon system), em que os alunos são divididos em grupos (platoons), que se distribuem entre o estudo na sala de aula e o desenvolvimento de actividades em oficinas e na biblioteca.

A partir de 1920, desenvolvem-se experiências no sentido do ensino individualizado. Foi o caso de Winnetka e Parkhust com o plano Dalton (Dalton Laboratory Plan). O método de Winnetka dá mais importância à leitura silenciosa, livre, na medida em que cabe aos alunos estabelecer o seu próprio programa de trabalho, pelo que é necessário a existência de uma ampla biblioteca escolar de carácter geral. Quanto ao plano Dalton, trata-se de um **“sistema em que o aluno organiza os seus estudos, em cada disciplina, por períodos de tempo mais ou menos longos, consoante o seu ritmo e as suas possibilidades. Cada um negocia com o professor responsável de cada disciplina um contrato, segundo o qual se compromete a adquirir noções a estudar num determinado tempo”** (Not, 1987: 16). Para tal, as salas de aula estavam apetrechadas com todo o material relativo a cada disciplina (livros, mapas, instrumentos diversos).

Apesar de ambos os métodos considerarem a utilização dos livros e, por conseguinte, das bibliotecas escolares no ensino individualizado, fazem-no de modo diferente: **“em Dalton podemos dizer que existia um certo dogmatismo livresco: aceitava-se um conteúdo, exigia-se um resumo, sínteses, aplicações. Em Winnetka a aprendizagem é precedida de uma série de interrogações (...) cuja resposta deve ser encontrada livremente nas leituras. Em algumas ocasiões, estes questionários motivadores são seguidos de uma série de respostas sugeridas e o aluno escolhe a mais acertada, mas tendo sempre em conta a informação recebida na biblioteca”** (Del Pozo Pardo, 1973: 317). No entanto, em qualquer dos casos, assiste-se a uma promoção do desenvolvimento da biblioteca escolar, uma vez que a leitura tem um papel fundamental na transmissão do conhecimento.

Outro exemplo de pedagogia de projecto encontra-se no método de Cousinet, método de trabalho de grupo livre, em que a aprendizagem se faz através do

questionamento dos alunos e da colaboração do professor. Também Dottrens aponta para um método de aprendizagem individual baseado em fichas de trabalho.

À biblioteca escolar era também dada muita importância no método dos complexos, utilizado de 1923 a 1930 na antiga União Soviética. Este método inspirado na tradição do pensamento socialista, pressupunha o trabalho útil à sociedade como instrumento de educação, ou seja, é o trabalho produtivo que está na base da vida escolar em que alunos e professores, colectivamente, tratam dos temas gerais de pesquisa e de produção. Na prática, tratava-se de um ensino politécnico e de uma escola do trabalho. Assim, sobre um determinado tema do mundo do trabalho, desenvolviam-se estudos teóricos com a função de contribuir para a boa realização desse trabalho. Por exemplo, para a realização de um trabalho de jardinagem, estudava-se botânica, cálculo, química, entre outras matérias que pudessem ser úteis à realização de um bom trabalho de jardinagem (Not, 1987).

Inspirado no método soviético dos complexos, o método de Freinet pressupõe que os alunos organizam a sua aprendizagem mediante os seus interesses, através de trabalhos utilitários de acção e de pesquisa. O tema de estudo é definido pelos alunos e os trabalhos são organizados de forma cooperativa. Este método tem em conta a integração da noção de documento na biblioteca escolar. Para Freinet, o documento – livro, publicação periódica, disco, etc- deve ter em conta as necessidades do aluno e os seus interesses. Como diz Gimeno Sacristán (1991,10) **“o êxito de experiências pedagógicas que marcaram a história da prática educativa, caso dos métodos Freinet ou o método Montessori, explica-se, entre outras razões, porque souberam instrumentar a comunicação pedagógica e o contacto com o mundo a partir de materiais novos. Novos, no caso de Freinet, pelo menos, não é que o fossem no sentido rigoroso, senão paradoxalmente, pela engenhosa recuperação pedagógica que se fazia de materiais utilizados na vida extra-escolar: aprender em contacto com a horta, com a quinta, com a imprensa, com materiais escritos convenientemente utilizados, com a biblioteca escolar, etecétera. A inovação residia em provocar uma mediação cultural mais variada e mais directa com instrumentos e produtos depositários de cultura manejáveis pelos utentes. A**

renovação pedagógica, não só, mas de forma significativa, está ligada à ruptura do monopólio e esclerotização do uso que se tem feito de certos materiais no ensino.”

Nas últimas décadas, tem-se assistido ao desenvolvimento de diversas experiências no sentido da utilização da documentação numa óptica herdeira da de Freinet. Uma das mais notáveis foi, talvez, aquela em que se viu envolvido Stenhouse (Walker, 1989), a denominada *Humanities Curriculum Project*.

3.3.2 - "*Humanities Curriculum Project*"

Trata-se de um programa em que o ensino se baseia na discussão e compreensão, por parte dos alunos, de questões sociais e morais, o que implica, impreterivelmente, a existência de uma biblioteca escolar com uma grande quantidade de documentos.

O *Humanities Curriculum Project* foi implementado na Grã-Bretanha, nos finais dos anos sessenta e princípios de setenta. O objectivo principal consistia em desenvolver nos alunos a compreensão de situações sociais e de actos humanos e dos problemas relacionados com valores controversos gerados por essas mesmas situações e actos (Stenhouse, 1973).

Tomemos como exemplo a área das relações interraciais. Parte-se do princípio de que a discussão e compreensão acerca dos valores gerados em torno das questões raciais conduza, a médio prazo, à existência, em geral, de melhores relações interraciais.

No desenvolvimento do projecto foram estabelecidas cinco premissas:

1. a de que assuntos controversos devem ser abordados em sala de aula com adolescentes;

2. a de que o professor deve aceitar a necessidade de submeter o seu ensino em áreas controversas a um critério de neutralidade, isto é, ele deve ser capaz de se comprometer a não impôr o seu ponto de vista;
3. a de que o modo de aprender em áreas controversas deve orientar-se mais para a discussão do que para a instrução;
4. a de que a discussão deve promover a divergência de perspectivas entre os participantes, mais do que procurar consensos;
5. a de que o professor, como orientador da discussão, deve responsabilizar-se pela qualidade e padrões de aprendizagem.

Portanto, estamos perante um projecto em que era adoptado um modelo de ensino que privilegiava o processo de aprendizagem, em desfavor dos resultados. "O Humanities Curriculum Project, centrado no tratamento de temas polémicos, tencionava criar, com fins educativos, uma disciplina de discussão que buscava a compreensão em lugar do consenso. Atribuía assim maior importância à definição do papel do professor - como "presidente" natural- a fim de proporcionar precisão e enfoque existencial aos dilemas deste estilo de ensino" (Stenhouse, 1984: 71).

A principal tarefa consistia, em primeiro lugar, na procura de uma estratégia de ensino que possibilitasse a implementação das cinco premissas na sala de aula. Em segundo lugar, essa tarefa consistia na construção de uma estrutura de apoio a professores que desejassem desenvolver essa actividade, tanto a nível de orientação como de fornecimento do material necessário.

O facto de a aprendizagem se basear na discussão mais do que na instrução, acrescido do papel neutral do professor, fez sobressair a necessidade, por parte do grupo de discussão, de aceder a um manancial de informação, o mais completo e diversificado possível, sobre os temas em análise. Por isso, foi constituído um vasto e diversificado conjunto de documentação sobre cada um dos temas em debate, que estava colocado à disposição de todos os alunos e professores envolvidos.

Portanto, tratou-se de uma experiência que apontava para elevados níveis de leitura e para um bom domínio das competências de informação. Numa fase inicial do projecto, era pretendido que os documentos fossem entendidos antes da discussão;

numa fase mais adiantada, os promotores do projecto concluíram que a própria discussão constituía o meio de compreensão da informação contida nos documentos, ou seja, era durante a discussão que os alunos iam adquirindo e aplicando as competências de informação.

A compreensão é protagonista de todo o processo de aprendizagem. Ao reflectir sobre as finalidades do Humanities Curriculum Project, Stenhouse afirma: "a compreensão é eleita como finalidade porque não pode alcançar-se totalmente. A compreensão sempre se pode ampliar. Além disso, cabe discutir sempre aquilo que constitui uma compreensão válida. O professor e o grupo têm de aceitar, como parte da sua tarefa, explorar a natureza do entendimento" (1984: 138).

A avaliação do projecto, da responsabilidade de MacDonald, defrontou-se, na época, com dificuldades relacionadas com o facto de o Humanities Curriculum Project não utilizar objectivos. Partindo do princípio de que os postulados do modelo de objectivos estavam excluídos, MacDonald adoptou um enfoque holístico. Ou seja, considerou que a avaliação não partiria, exclusivamente, da admissão de certos dados, tais como os resultados académicos dos alunos, por exemplo, antes aceitaria como potencialmente importantes todos os dados correspondentes ao projecto e aos seus contextos.

O processo de avaliação pretendeu atingir os seguintes objectivos (Stenhouse, 1973):

- apurar os efeitos do projecto, documentando as circunstâncias da sua ocorrência e apresentando as conclusões de forma a ajudar os "decision-makers" em educação a avaliar as consequências plausíveis da adopção do programa;
- descrever a situação e o funcionamento das escolas em estudo para que os "decision-makers" possam compreender totalmente o que é que se tenta mudar;
- descrever o trabalho da equipa do projecto de forma a ajudar os patrocinadores e os projectistas a suportar o valor desta forma de investimento, e a determinar com precisão a estrutura, a orientação e o controle apropriados;

- contribuir para a teoria da avaliação articulando claramente os problemas, recordando as experiências e, talvez o mais importante, divulgando os erros;
- contribuir para a compreensão dos problemas da inovação curricular em geral

A questão avaliação foi muito discutida na época do desenvolvimento do projecto. Por exemplo, em colaboração com os professores, a equipa do projecto criou uma disciplina de procedimentos semelhante ao "procedimento em reuniões" (1984: 139). A diferença residia no facto de não se tratar de um grupo de decisão mas sim de um grupo de aprendizagem, com o fim de desenvolver a compreensão. Consequentemente, foram levantados problemas quanto à avaliação do desempenho dos alunos. Estes problemas podem ser enquadrados no conflito entre educar e examinar, ou seja, entre as exigências de uma avaliação vista como forma de ensino e a avaliação como forma de obtenção de um título. Sobre este assunto, Stenhouse afirma:

"A valiosa actividade desenvolvida pelo professor e pelos estudantes tem em si níveis e critérios imanes, e a tarefa de apreciação consiste em aperfeiçoar a capacidade, por parte dos estudantes, para trabalhar segundo critérios definidos, mediante uma reacção respeitante ao trabalho realizado. Neste sentido, avaliação vem a ser o ensino da auto-avaliação." (1984:139)

Um dos objectivos do Humanities Curriculum Project era o de desenvolver um estilo de grupo de discussão que atribuísse grande importância à ideia de responsabilidade individual e de trabalho cooperativo. Os resultados mostraram claramente que as escolas inibem o trabalho cooperativo, talvez porque os professores tendem a associar a ideia de coesão da classe de alunos com a ideia de dificuldade de controlo da disciplina (Stenhouse, 1984).

Outro dos objectivos do projecto era o de promover o auto-desenvolvimento profissional dos docentes, através da sua participação na investigação dos métodos de ensino. A avaliação do projecto apontou para uma grande dificuldade de consecussão desse objectivo, devido essencialmente a um contexto social que atribui mais valor a produções materiais.

Existem estudos sociológicos sobre a relação entre classe social e educação , nomeadamente, os de de Bernstein (1971) que concluiu que a desvantagem dos alunos de meios sociais desfavorecidos reside no código restrito da sua linguagem. Tais estudos levaram o Humanities Curriculum Project a tentar criar condições "em que os alunos pudessem utilizar a cultura, em vias de desenvolvimento, do seu próprio grupo de discussão, como uma base segura a partir da qual descobrem culturas formais e complicados códigos linguísticos" (Stenhouse,1984: 62). A disponibilização de documentação em suporte variado e a aquisição e o desenvolvimento de competências de informação constituíam condições indispensáveis. A avaliação do projecto acabou por demonstrar que eram possíveis êxitos consideráveis, embora com alguma dificuldade, devido, principalmente, às crenças da escola e dos professores. Ou seja, é um facto que uma das principais funções da escola é fazer proliferar uma cultura que assume valores, percepções e linguagens próprios das classes médias e, por isso, a escola e os professores têm dificuldade em se adaptar à cultura, aos valores e às barreiras linguísticas dos alunos oriundos da classe operária.

Para terminar saliente-se mais uma vez que o Humanities Curriculum Project constituiu uma interessante experiência no sentido da utilização da documentação, quer ela tivesse que ser procurada na biblioteca escolar, quer fosse disponibilizada em "pacotes" temáticos. A aquisição e o desenvolvimento de competências de informação assumem um papel importante neste processo de aprendizagem pela discussão e compreensão.

PARTE II

O ESTUDO

4- Enquadramento metodológico

Faculdade de Psicologia
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

4.1-Objecto de estudo, objectivos e perguntas de investigação

O nosso objecto de estudo é constituído pela BE, denominada Centro de Recursos Educativos (CRE), da Escola Secundária José Afonso, situada em Arrentela, Seixal. Trata-se de uma escola situada na periferia de Lisboa, numa zona considerada socialmente desfavorecida. A escola encontra-se abrangida pelo Programa da Rede de Bibliotecas Escolares. A BE desta escola, em funcionamento há mais de dez anos, é reconhecido pelas entidades com quem tem relações directas -o Município e o Ministério da Educação- como um exemplo de sucesso. As razões da escolha deste objecto de estudo serão apresentadas adiante, de forma mais aprofundada, no capítulo denominado *A escolha do caso*.

como já referimos anteriormente, o objectivo do nosso trabalho prende-se com a tentativa de reunir dados, relatos e reflexões sobre uma experiência real -o caso da biblioteca escolar em estudo- no sentido de contribuir para mostrar a importância que possuem as bibliotecas escolares no âmbito educativo. Contudo, e por uma questão de exequibilidade, o nosso estudo irá restringir-se à importância da biblioteca escolar a nível do processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto, a orientação das nossas pesquisas no sentido da consecução do objectivo geral definido, realizou-se tendo em conta a procura de resposta para uma questão de investigação principal:

- *De que maneira a biblioteca escolar (BE) intervém no processo de ensino-aprendizagem numa escola de 3ºciclo de ensino básico e de ensino secundário?*

Decorrente desta, outras questões de investigação foram colocadas:

- ♦ *Como definem os docentes a BE?*
- ♦ *De que maneira acham os docentes que a BE pode influenciar a sua prática lectiva?*
- ♦ *De que maneira acham os docentes que a BE pode influenciar a aprendizagem dos alunos?*
- ♦ *Quais as modalidades de utilização da BE por parte de docentes e de alunos?*
- ♦ *Até que ponto se verifica harmonia entre o que os docentes pensam sobre a BE e a sua utilização por parte de docentes e de alunos e o que efectivamente acontece a esse nível?*

Portanto, a procura de respostas a todas estas questões constituirá o "farol orientador" do desenvolvimento de todo o trabalho que aqui se apresenta.

4.1.1-O Estudo de Caso

O estudo de caso aplica-se quando se pretende conhecer em profundidade a complexidade de um caso particular no sentido da sua compreensão; um caso é algo específico, com “personalidade”, é um sistema (Stake,1998).

Para Merriam o “estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (1988, citado por Biklen e Bogdan, 1994:91).

Outros investigadores, como Cohen e Manion, referem-se a este assunto afirmando que “(...) o investigador de estudo de casos *observa* as características de uma unidade individual, uma criança, um grupo, uma classe, uma escola, ou uma comunidade.

O propósito de tal observação é provar profundamente e analisar intensamente o fenómeno diverso que constitui o ciclo vital da unidade, com vista a estabelecer generalizações acerca da mais ampla população a que pertence a unidade” (1989:164).

Robert Yin apresenta a seguinte definição de estudo de caso: “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no contexto da sua vida real; quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes; e no qual são usadas fontes múltiplas de dados (*evidence*)” (1989:23). Para este autor, o estudo de caso tem um lugar importante na investigação avaliativa, pois permite “explicar as ligações causais das intervenções da vida real” e assim como permite “descrever o contexto da vida real no qual decorreu uma intervenção” (1989:25).

Uma questão que se coloca aos investigadores que utilizam, predominantemente, métodos de investigação qualitativos, nomeadamente o estudo de caso, é a da possibilidade de generalização ou não das interpretações e conclusões obtidas.

Para Cohen e Manion (1989:194) “os estudos de caso estão ao nível da base e fixam a atenção em harmonia com a própria experiência do leitor, proporcionando assim uma base “natural” para a generalização”. Estão ao nível da base, isto é, apresentam os dados de investigação de uma forma acessível, numa linguagem simples, que os tornam capazes de servir audiências variadas. Como afirmam estes autores, os estudos de caso permitem uma “democratização” da tomada de decisões e permitem ao leitor julgar as implicações do estudo por si mesmos.

Para Stake a generalização é feita do caso particular, que foi profundamente estudado e descrito, para outro ou outros casos semelhantes, e não para a população em geral. “A generalização não é de desprezar, mas a particularização também merece ser louvada. Conhecer pormenores fugidamente, é claro, é o mesmo que não saber nada. O que se torna compreensão útil é um conhecimento total e perfeito do particular,

reconhecendo-o também em contextos novos e diferentes. Esse conhecimento é também uma forma de generalização, não indução científica, mas generalização naturalista [naturalistic generalization], à qual se chegou pelo reconhecimento das similaridades dos objectos e resultados, dentro e fora do contexto e pelo entendimento das co-variações naturais dos acontecimentos" (Stake, 1983: 282). O investigador de estudo de caso, ao decidir por um tipo de generalização, deve organizar as suas análises e interpretações de forma adequada. Se essa decisão se inclinar para a generalização naturalista, tal deve ser tido em conta logo na formulação das questões de investigação, no modo de recolha de dados e no modo de análise, tendo sempre em conta as circunstâncias do leitor.

Sendo o caso estudado em profundidade, contribui-se para que uma generalização se vá aperfeiçoando e modificando. Stake (1998) aceita que este tipo de generalizações seja denominado por "generalizações menores", mas acredita tratar-se de generalizações que se produzem regularmente, através do estudo de casos: "Só se estuda um caso, ou alguns casos, mas estudam-se em profundidade. Uma e outra vez surgirão determinadas actividades, ou problemas, ou respostas. (...) Cada vez a generalização se vai aperfeiçoando mais, sem chegar a uma generalização nova, mas sim a uma modificada. Isto é habitual em investigação. Muito poucas vezes se chega a uma compreensão inteiramente nova, mas sim a uma mais precisa. É possível que não se considerem generalizações as que se fazem sobre um caso ou alguns casos, e seja necessário denominá-las *generalizações menores*, mas são generalizações que se produzem com regularidade durante todo o processo de estudo de casos." (1998:19,20).

Um factor importante e influente nesta questão da generalização é o da escolha do caso em si, ou seja, qual o tema ou contexto a ser estudado. Biklen e Bogdan consideram dois tipos de caso: o típico e o atípico. O primeiro, corresponde aos casos daquelas situações semelhantes à maioria das situações do mesmo tipo e, para estes autores "os investigadores que escolhem o "caso típico" estão interessados na possibilidade de generalização tal como ela é, tradicionalmente definida"; o segundo, o caso atípico, excepional, que "deixa em aberto a possibilidade de generalização" (Biklen e Bogdan, 1994: 90).

A validação das generalizações por estudo de casos depende muito de determinados procedimentos ou estratégias de triangulação, que procuram reduzir ao

mínimo possíveis falsas representações ou interpretações e, consequentemente, aumentar a confirmação e o crédito dessas interpretações e afirmações.

Hussen (1990) define como "triangulação a aplicação e combinação de várias metodologias de pesquisa no estudo do mesmo fenómeno. (...) O uso de múltiplos métodos numa investigação destina-se a ultrapassar as fraquezas ou desvios que um único método comporta (...)" (1990: 5293).

Denzin (1984, citado por Hussen, 1990 e por Stake, 1998), apresenta como estratégias de triangulação dos dados as seguintes:

- *Triangulação das fontes de dados*, que consiste em verificar se o que observámos tem o mesmo significado quando o encontramos em outras circunstâncias, ou seja, se o caso continua a ser o mesmo noutros momentos, noutros espaços e/ou quando os actores interagem de forma diferente;
- *Triangulação do investigador*, em que uma interpretação é triangulada, quando outro investigador ou uma equipa de investigadores observam o mesmo caso ou, pelo menos, lhes são apresentados os dados para eles produzirem as suas próprias interpretações, alternativas ou comprovativas das interpretações já produzidas;
- *Triangulação da teoria*, em que ocorre uma co-observação segundo pontos de vista teóricos alternativos; a triangulação ocorre na medida em que os investigadores descrevem o fenómeno com detalhe similar e estão de acordo sobre o seu significado;
- *Triangulação metodológica*, provavelmente a mais corrente, em que o próprio investigador assegura a triangulação, realizando uma ou mais revisões dos registos anteriores, no sentido de confirmar a sua interpretação.

A estas estratégias de triangulação, Stake acrescenta uma outra que é a da revisão dos interessados. Tendo em conta que, no estudo de casos, os actores são protagonistas, podem contribuir para triangular as observações e interpretações do investigador,

realizando eles próprios, uma revisão do material e sugerindo interpretações alternativas.

Para Stake (1998), quando estudamos um caso porque queremos aprender sobre esse caso em particular, sem nos preocuparmos com outros casos ou com o problema em geral, estaremos a desenvolver um “*estudo intrínseco de casos*”. Quando estudamos um caso com o objectivo de analisarmos determinada situação, no sentido de conseguirmos uma compreensão geral, estaremos perante um “**estudo instrumental de casos**”. Se o investigador considerar oportuno em vez de um caso estudar dois ou mais, trata-se de um “**estudo colectivo de casos**”⁹ (1998:17). A diferença entre estes tipos de casos reside essencialmente nos métodos empregues, os quais dependerão de que o interesse seja instrumental ou intrínseco.

Uma outra classificação de estudos de caso é aquela apresentada por Stenhouse (1990:645), em que são considerados quatro tipos de estudo de casos: etnográfico, avaliativo, educacional e de investigação.

O estudo de caso etnográfico, herdeiro da tradição neo-etnográfica da escola de sociólogos de Chicago, questiona a aparente compreensão dos actores do caso e procura explicações causais ou estruturais, desconhecidas dos participantes do caso.

O estudo de caso avaliativo tem por objectivos fornecer informações a actores e decisores, no sentido de formar juízos de valor sobre políticas, programas e/ou instituições.

É no sentido da compreensão da acção educativa que se realizam os estudos de caso educacional. Estes podem desenrolar-se adoptando uma estratégias etnográficas ou avaliativas, em que os estudos de caso múltiplos (*multisite*) (Stake e Easley, 1978, citado por Stenhouse, 1990) são muito frequentes.

A investigação-acção contribui para o desenvolvimento do caso ou casos através do *feedback*, o qual conduz a uma revisão e melhoramento da acção; o estudo de caso em investigação-acção é, portanto, frequentemente utilizado em projectos destinados a produzir um currículo ou materiais ou por participantes que estudam o seu próprio caso, por exemplo, docentes que estudem o seu próprio ensino.

⁹ A tradução deste termo é da responsabilidade da edição castelhana: “estudio colectivo de casos”

Outros autores, como Bogdan e Biklen (1994:92-97), classificam os estudos de caso da seguinte forma:

- *Estudos de caso numa perspectiva histórica*, nomeadamente aqueles que incidem sobre uma determinada organização, tendo por objectivo o relato do desenvolvimento dessa organização ao longo de um período de tempo;
- *Estudo de caso de observação*, centralizados numa organização ou nalgum aspecto específico dessa organização, como um serviço, um determinado grupo de actores ou uma determinada actividade. A observação participante é a técnica principal de recolha de dados;
- *Estudos comunitários*, de características idênticas às dos estudos referidos anteriormente, mas com a diferença de o objecto de estudo ser constituído por um bairro ou comunidade;
- *Análise situacional* é aquele tipo de estudo de caso em que um determinado acontecimento é estudado, tendo em conta os diversos pontos de vista de todos os participantes;
- *Microetnografia*, refere-se a estudos de casos realizados sobre aspectos muito específicos de uma organização ou de uma actividade;
- *Histórias de vida*, é um tipo de estudo de caso em que, pela entrevista exaustiva de um pessoa (ou mais) se procura reconstruir a história da vida de alguém, dando especial atenção ao papel protagonizado pelas instituições, acontecimentos e outras pessoas. Este tipo de estudo de caso é muitas vezes utilizado por historiadores de história contemporânea que entrevistem pessoas que tenham participado em acontecimentos históricos, a fim de obterem detalhes desses acontecimentos.

Bogdan e Biklen referem ainda os *estudos de caso múltiplos*, em que o investigador estuda, ao mesmo tempo vários aspectos, ambientes ou bases de dados; ou então o investigador estuda um caso único de forma profunda e outros casos de forma mais superficial, com vista a assegurar a possibilidade de generalização. Também são referidos por estes autores os *estudos de caso comparativos*, em que vários casos são

estudados de forma similar, com o intuito de se estabelecer a comparação entre eles e assim se poder demonstrar o seu grau de generalização ou de diversidade.

Tendo em conta as diversas classificações de estudo de caso de diversos autores a que acabámos de nos referir, podemos afirmar que o presente trabalho corresponde a um estudo de avaliação em que se procura a compreensão do funcionamento, da complexidade, da influência e o levantamento dos méritos e defeitos de um determinado caso -o Centro de Recusos Educativos (CRE) da Escola Secundária José Afonso. Trata-se de um estudo de caso típico, na medida em que este CRE e a escola em que se encontra inserido se assemelham a muitos outros espalhados pelo nosso país. Deste modo, acreditamos que as conclusões a que chegarmos poderão ser generalizadas a casos semelhantes. Como estratégia de triangulação, utilizámos a recolha e o confronto de dados de natureza qualitativa e quantitativa, a revisão frequente dos dados e da nossa interpretação sobre eles e o comentário feito por alguns dos participantes na investigação sobre algumas das nossas interpretações de dados e conclusões.

4.1.2-A escolha do caso

A escolha do caso a ser alvo do nosso estudo obedeceu a princípios relativos à tipicidade: efectivamente, procurávamos um estabelecimento de ensino que possuísse um serviço de biblioteca escolar -fosse qual fosse o nome empregue- que pudesse ser considerado comum, tanto na sua constituição como no seu funcionamento, à maioria dos estabelecimentos de ensino portugueses do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

A nossa escolha obedeceu aos seguintes passos:

- *1º passo.* Em Novembro de 1997, foi-nos concedida uma entrevista pela Coordenadora do Gabinete das Bibliotecas Escolares¹⁰. Daí resultou um ponto da situação em que se encontra o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares e foi-nos facultada alguma informação e documentação sobre o assunto;
- *2º passo.* Analisámos a lista nacional de escolas apoiadas pelo programa a partir do ano lectivo de 1996/97, no sentido de circunscrever, geograficamente, um grupo de escolas que iríamos visitar. Foram assim seleccionados vinte estabelecimentos de todos os níveis de ensino, dos concelhos de Barreiro, Seixal e Setúbal.
- *3º passo.* Em Junho de 1998, as vinte escolas seleccionadas foram contactadas, por carta, no sentido de que o docente responsável pela biblioteca escolar respondesse a um pequeno questionário (em apêndice). Embora o questionário fosse de resposta muito rápida e fosse acompanhado de envelope já selado e endereçado, só cinquenta por cento das escolas contactadas responderam. Das resposta dadas se concluiu que das dez escolas, somente seis possuíam, efectivamente, uma biblioteca, enquanto que as restantes aguardavam obras de construção e/ou adaptação. Ao solicitarmos, por meio de contacto telefónico, uma visita às instalações da escola e uma entrevista com algum responsável da gestão da escola ou do serviço de biblioteca, recebemos três resposta afirmativas: duas escolas básicas do 1º ciclo de ensino dos Concelhos de Barreiro e Seixal e uma escola secundária, tmabém do Concelho de Seixal.
- *4º passo.* Visitámos, demoradamente, cada uma das três escolas: conversámos com os seus directores/presidentes e com os docentes responsáveis pelos serviços de biblioteca; analisámos a documentação existente sobre esses serviços (projectos, relatórios de avaliação, planos de actividades); ouvimos com atenção a opinião dos nossos interlocutores sobre os propósitos do nosso trabalho.

¹⁰ Órgão ministerial que tutela o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares

Do balanço de todos estes passos resultou a escolha da Escola Secundária José Afonso, ou melhor, do seu Centro de Recursos Educativos (CRE), cujo estudo iniciámos em Setembro de 1998. Os critérios subjacentes a esta escolha foram os seguintes:

- existência de um CRE completamente montado, organizado e em pleno funcionamento há já alguns anos;
- dinamismo do CRE, visível pelo desenvolvimento de vários projectos, quer de expansão do serviço em si, quer de animação pedagógica e cultural;
- receptividade e interesse demonstrados pelo presidente da Comissão Executiva Instaladora da escola, em paralelo com o entusiasmo revelado pela responsável do CRE em relação ao nosso trabalho.

4.2-Enquadramento e Caracterização da Escola

4.2.1-Characterização da Escola¹¹

Historial

A Escola Secundária José Afonso situa-se na margem sul da área metropolitana de Lisboa, mais concretamente, na localidade de Arrentela, pertencente ao concelho de Seixal. As origens deste estabelecimento de ensino remontam ao ano de 1965 e, até à data, verificaram-se inúmeras mudanças quanto ao tipo de escola, à sua construção e à sua denominação. Em 1965 foram montados alguns pavilhões pré-fabricados (que ainda existem mas em avançado estado de degradação) com o objectivo de erguer uma secção da Escola Técnica Emídio Navarro. Em 1968-69 passou ali a funcionar a Escola de Ciclo Preparatório Paulo da Gama. Paralelamente, são construídos, no terreno ao lado, alguns blocos que viriam a constituir a Escola Industrial e Comercial do Seixal. Em meados dos anos setenta, os pavilhões mais antigos deram lugar à Escola Secundária da Amora, que acabou, por sua vez, por dar o lugar, no início dos anos oitenta, à Escola de Ciclo Preparatório de Vale de Romeira. Cerca de quatro anos mais tarde são erguidos novos pavilhões e é fundada a nova Escola Secundária do Seixal a qual, a partir de 1986, ocupa todos os espaços construídos no local. Finalmente, em 1993, essa escola é baptizada com o nome de Escola Secundária José Afonso e, recentemente, foi-lhe acrescentado mais um bloco de salas de aula, um balneário e um campo de jogos.

Como se pode concluir por esta apressada descrição, tanto o historial desta escola como a sua arquitectura percorreram um processo complexo e muito retalhado.

¹¹ Em apêndice encontra-se o guião orientador da recolha de dados relativos a este assunto.

Alunos e Ensino Ministrado

A escola funciona em regime diurno e noturno, abrangendo, no ano lectivo de 1998/1999 cerca de 1453 alunos, maioritariamente do ensino secundário (quadro 6).

Quadro 6- Nº de alunos por Ano de Escolaridade

Ciclo de Ensino	Ano de Escolaridade	Nº de Alunos	Total de Alunos
3º Ciclo Diurno	7º	110	329
	8º	91	
	9º*	107	
	Curri. Alternativos	21	
Secundário Diurno	10º	273	739
	11º	214	
	12º	252	
SUB-TOTAL			1068
Nocturno	12º via ensino	103	385
	E. R. U. C.**	282	
TOTAL			1453

*Inclui o 9º ano nível II

**Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis

Quanto ao ensino ministrado no terceiro ciclo, é de registar a existência de turmas de currículo alternativo e de ensino profissionalizante de nível dois. A nível do ensino secundário, regista-se o funcionamento de cursos quer de prosseguimento de estudos, quer tecnológicos, em todos os agrupamentos. O ensino noturno, constituído por turmas de ensino recorrente por unidades capitalizáveis, possui mais alunos inscritos que o terceiro ciclo diurno. Porém, tal não corresponde à realidade, pois muitos desses alunos abandonam a escola desde cedo (quadros 7, 8 e 9).

Quadro 7- N° de turmas por ano de escolaridade -3º Ciclo

Regime	Ano de escolaridade	N° de Turmas	Total de Turmas
Diurno	7º	5	17
	8º	4	
	9º	5	
	Curr. Alternativos	1	
	C.P. nível 2*	2	
Nocturno	E.R.U.C. **	5	5
TOTAL			22

*Curso profissionalizante

**Ensino Recorrente por Unidades capitalizáveis

Quadro 8- N° de turmas por ano de escolaridade -Ensino Secundário

Quadro 8-11 de turmas por ano de escolaridade Ensino Secundário					
Regime	Agrupamento	10º	11º	12º	Total
Diurno	1º	4	3	3	10
	2º	2	2	2	6
	3º	2	2	2	6
	4º	3	3	2	8
	SUB-TOTAL	11	10	9	30
Nocturno	E.R.U.C.*				6
	12º via ensino				3
	SUB-TOTAL				9
TOTAL					39

*Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis

Quadro 9 -Ensino secundário – Cursos Ministrados por Agrupamento

Agrupamento	CURSO
Agrup. 1	CSPOPE (Curso Secundário predominantemente orientado para o prosseguimento dos estudos)
	Curso Tecnológico de Mecânica
Agrup. 2	CSPOPE (Curso Secundário predominantemente orientado para o prosseguimento dos estudos)
	Curso Tecnológico de Artes e Ofícios
Agrup. 3	CSPOPE (Curso Secundário predominantemente orientado para o prosseguimento dos estudos)
	Curso Tecnológico de Administração
Agrup. 4	CSPOPE (Curso Secundário predominantemente orientado para o prosseguimento dos estudos)
	Curso Tecnológico de Comunicação

Corpo Docente

Pela análise do quadro 10, podemos concluir que o corpo docente desta escola é maioritariamente feminino (66%), como aliás acontece em praticamente todo o sistema de ensino português. A maioria dos professores é de nomeação definitiva (73,4%), o que deixa perceber uma certa estabilidade. A sua qualificação é elevada (quadros 11 e 12), na medida em que cerca de 99,4% dos professores possui habilitação própria e 80,6% são profissionalizados, encontrando-se cerca de 8,5% em profissionalização.

Quadro 10- Vínculo à escola por parte dos docentes (número de professores)

Grupo	Nomeação definitiva		Contratados*		TOTAL
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	
1º	6	9	0	2	17
2º A	5	0	0	0	5
2º B	2	0	0	0	2
4º A	1	6	0	3	10
5º	3	3	4	0	10
6º	1	3	1	1	6
7º	4	0	0	2	6
8º A	2	6	0	4	12
8º B	2	22	0	1	25
9º	2	9	1	4	16
10º A	3	3	0	2	8
10º B	1	3	3	3	10
11º A	3	5	0	1	9
11º B	0	1	1	3	5
12º A	3	0	1	0	4
12º B	2	0	0	0	2
12º C	1	3	0	0	4
12º D	0	2	0	0	2
Ed. Fis.	1	4	1	0	6
Inform.	0	0	2	4	6
Total	42	79	14	30	165

*Dos docentes contratados, catorze encontram-se em situação de PQNP (professor do quadro de nomeação provisória).

Quadro11 -Habilitações académicas dos docentes (número de professores)

Habilit. Própria	Habilit. Suficiente	TOTAL
164	1	165

Quadro 12 -Situação profissional dos docentes (número de professores)

Profissionalizados	Não Profissionalizados	Em profissionalização	TOTAL
133	18	14	165

Funcionários Administrativos e Auxiliares de Acção Educativa

Da análise do quadro 13, conclui-se que a proporção de auxiliares de acção educativa é de um para cada trinta e seis alunos. Segundo o testemunho de elementos da gestão, tal número não satisfaz as necessidades da escola, essencialmente por duas razões. A primeira prende-se com o facto da média etária dos funcionários ser bastante elevada, o que, tendo em conta o tipo de esforço exigido, leva a frequentes situações de ausência por doença. A outra razão e, porventura, a mais preponderante, tem a ver com o tipo de construção da escola. Ou seja, a grande dispersão existente entre os diversos blocos de aulas, em que alguns chegam a estar separados por muitas dezenas de metros, implica uma menos eficaz utilização dos recursos humanos, uma vez que impede que os funcionários possam assegurar o funcionamento de um número significativo de blocos e respectivas salas de aula.

Quadro 13 -Corpo de funcionários da escola (número de funcionários)

Administrativos	Auxiliares	TOTAL
14	40	54

Actividades da Escola

Ao contrário do que nos poderiam levar a crer as deficientes condições físicas da escola, encontram-se em desenvolvimento ou projectadas numerosas actividades de iniciativa da escola. Durante a nossa recolha de dados apercebemo-nos de que para além das actividades apresentadas no quadro 14, outras estariam ou viriam a estar em desenvolvimento. Trata-se de actividades já aprovadas em anos lectivos anteriores ou de propostas oriundas de entidades exteriores com quem a escola detém relações de parceria e que, portanto, não constavam da documentação que nos foi facultada, uma vez que à data ainda não estava aprovado o plano geral de actividades da escola.

Quadro 14 -Actividades programadas para o ano lectivo de 1998-1999

Actividade	Apoios /Parcerias	Período de aplicação	Grupo disciplinar do responsável
Clube de Ciências	C. M. Seixal	Ano lectivo	4º
Clube do Ambiente	Univ. Nova Lisboa	Ano lectivo	12ºC
Clube da Floresta	C. M. Seixal / Portecção Civil	Ano lectivo	8ºB
Clube Mãos Verdes	M.E.(Antigo Projecto Vida)	Ano lectivo	12ºB
Um olhar diferente sobre o Concelho	C. M. Seixal	Ano lectivo	11ºB
Núcleo de Teatro	C. M. Seixal	Ano lectivo	8º B
Atelier de Fotografia	C. M. Seixal	Ano lectivo	5º
Grupo Coral	C. M. Seixal	Ano lectivo	
Actividades em Férias	C. M. Seixal	Meses de verão	Assistente Social
Matlab	C. M. Seixal	Ano lectivo	1º
Projecto Meteor		Ano lectivo	4º
Clube de Karting	C.M. Seixal	Ano lectivo	12ºA
Educar-se Comunicando	C. M. Seixal	Ano lectivo	Comunicação
Sala de estudo		Ano lectivo	1º
Navegar..."Vers les autres"	C. M. Seixal	Vários anos lectivos	8º B
Concurso Literário	C. M. Seixal / Junta de Freguesia	Vários anos lectivos	8º A
Projecto Biblioteca	ME: Programa da Rede de Bibliotecas Escolares	3 anos lectivos	CRE
Produção Video			CRE
Jomal "Maré"	C. M. Seixal		CRE
Informática / Internet			CRE

Da análise dos dados que nos foram facultados constatámos a preponderância da Câmara Municipal do Seixal como entidade apoiante. A nível interno, o grupo disciplinar mais activo parece ser o 8ºB –Português / Francês- que, a par com o CRE, aparece como o principal dinamizador.

Quanto ao Projecto Educativo de Escola, este encontra-se em reelaboração, no âmbito do processo de reorganizaçãodo aparelho de gestão que os estabelecimentos de ensino portugueses têm vindo a atravessar no ano lectivo de 1998/1999. Por esta razão, também não se encontra ainda disponível o regulamento de escola.

As relações entre a escola e o meio parecem desenrolar-se especialmente com os órgãos autárquicos locais, cuja actividade no campo educativo nos foi salientada por alguns responsáveis da escola e da CAEPS¹²- Câmara Municipal¹³, como já salientámos, e Junta de Freguesia- e também com algumas empresas e outros estabelecimentos de ensino, embora de forma menos sistemática.

A participação de pais e encarregados de educação não parece ser muito activa, na medida em que , embora se registe a existência, na escola, de uma associação de pais, o seu funcionamento é quase nulo.

¹² Coordenação da Área Educativa da Península de Setúbal

¹³ Está em vigor um protocolo entre a Biblioteca Municipal e o Centro de Recursos Educativos no âmbito do Programa de Criação de uma Rede de Bibliotecas Escolares, do Ministério da Educação (em anexo).

4.2.3-Characterização do Meio

Como já tivemos oportunidade de referir, a Escola Secundária José Afonso situa-se na Freguesia de Arrentela, Concelho de Seixal. Segundo dados do INE de 1991, a população local é constituída por cerca de 25779 habitantes.

Durante o processo de recolha de dados fomos informados, pela assistente social que actua na escola, de que a maioria dos alunos seria oriunda das zonas residenciais denominadas por Quinta do Cabral, Quinta da Boa-Hora e respectivas áreas envolventes. Foi essencialmente por essa razão que nos debruçámos sobre a caracterização destes locais, no sentido de conseguir traçar um retrato, o mais nítido possível, do meio em que a escola se encontra inserida.

Para a revelação deste retrato socorremo-nos de dados do INE, nomeadamente dos censos de 1991, de dados da DREL sobre taxas de retenção relativas ao primeiro ciclo de ensino básico e, sobretudo, dos dados contidos num estudo de diagnóstico social muito completo, levado a cabo por uma equipa de investigadores sociais oriundos do Centro Paroquial de Bem Estar Social da Arrentela e supervisionado pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa.

Uma das zonas em análise, a Quinta do Cabral, caracteriza-se por ser um bairro social, cuja construção teve lugar no final dos anos setenta. Actualmente, os edifícios apresentam um visível estado de degradação. Neste bairro, onde também se verifica a existência de barracas, não existem espaços públicos e/ou equipamento de ocupação de tempos livres de crianças, jovens ou idosos.

O panorama da Quinta da Boa-Hora é um pouco mais animador. As construções, mais recentes, datam, na sua maioria, de inícios dos anos oitenta e o seu estado de conservação é mais satisfatório. Esta zona engloba um misto de casa de habitação, de comércio e de serviços de toda a espécie.

Cerca de 13% da população residente nestas zonas é originária dos PALOP's, nomeadamente, e por ordem decrescente de número de habitantes, Angola, Moçambique, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe e Guiné Bissau. Outra característica da

população local é a sua juventude, pois cerca de 30% dos habitantes têm idade inferior a 15 anos.

Da análise do quadro sobre os níveis de instrução da população, deparamos com uma elevada percentagem de analfabetos (15%) e de pessoas que só completaram o primeiro ciclo (34%). À medida que o nível de instrução sobe, desce a percentagem de população detentora desses nível.

Quadro nº 15 - NÍVEIS DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO RESIDENTE	
Analfabeto	15%
Sabe ler e escrever	0,6%
Pré-escolar	2%
1º Ciclo do Ensino Básico	34%
2º Ciclo do Ensino Básico	15%
3º Ciclo do Ensino Básico	17%
Ensino secundário	12%
Curso Médio	1,4%
Curso Superior	3%
TOTAL	100%

Adaptado de: Massapinha (1997) -Diagnóstico social dos bairros da Quinta da Boa -Hora e Quinta do Cabral .Seixal:CPBESA

A taxa de retenção nos primeiro e segundo ciclos do ensino básico, no ano lectivo de 1996-97 foi, segundo os dados da DREL e da Escola Preparatória Nun'Álvares, bastante significativa. Assim, nas escolas do primeiro ciclo da zona, verificou-se, em média, uma taxa de retenção de cerca de 12,4%, enquanto que na escola do segundo ciclo a taxa foi de 13,5%.

Sócio-profissionalmente, a população caracteriza-se, maioritariamente, pelo exercício de profissões não qualificadas, especialmente no sector da construção civil e no de prestação de serviços domésticos.

Continuando a seguir os dados fornecidos pelo estudo sociológico a que nos referimos, concluímos que a taxa de desemprego nesta zona é muito elevada, pois, em média, é de 11,3% da população, abrangendo na sua maioria mulheres.

Pela análise do relatório de Actividades de 1996 da Comissão de Protecção de Menores da Comarca do Seixal, somos levados a abordar a questão das crianças em risco. Assim, nesse ano, foram registados oficialmente, dezanove casos de menores em risco, vítimas de problemas sociais com origem na desestruturação familiar (famílias monoparentais; pai e/ou mãe alcoólico ou toxicodependente), na delinquência juvenil, na violência familiar e no insucesso, absentismo e abandono escolares.

Por todos os dados que acabámos de expôr, parece-nos que o meio em que a Escola Secundária José Afonso está inserida se caracteriza por ser socialmente desfavorecido. Detectámos assim dois tipos de carências: por um lado, carências materiais, a nível urbanístico, de equipamentos sociais e a nível económico; por outro lado, carências não materiais, nomeadamente a nível afectivo, atingindo crianças e adultos. A conjugação destas características conduz, segundo as conclusões do estudo sociológico levado a cabo nesta zona, a problemas sociais muito complexos, especialmente ao nível familiar, escolar, sócio-económico, e também problemas de marginalidade, conflitos inter-étnicos e problemas habitacionais e urbanísticos.

Uma das questões que se nos irá colocar ao longo da nossa investigação é a de saber se a Escola em estudo e, mais concretamente, o seu Centro de Recursos Educativos, contribuem de alguma forma para satisfazer ou minimizar estas carências e assim ajudar a resolver alguns destes problemas.

4.2.3- Caracterização do Centro de Recursos Educativos

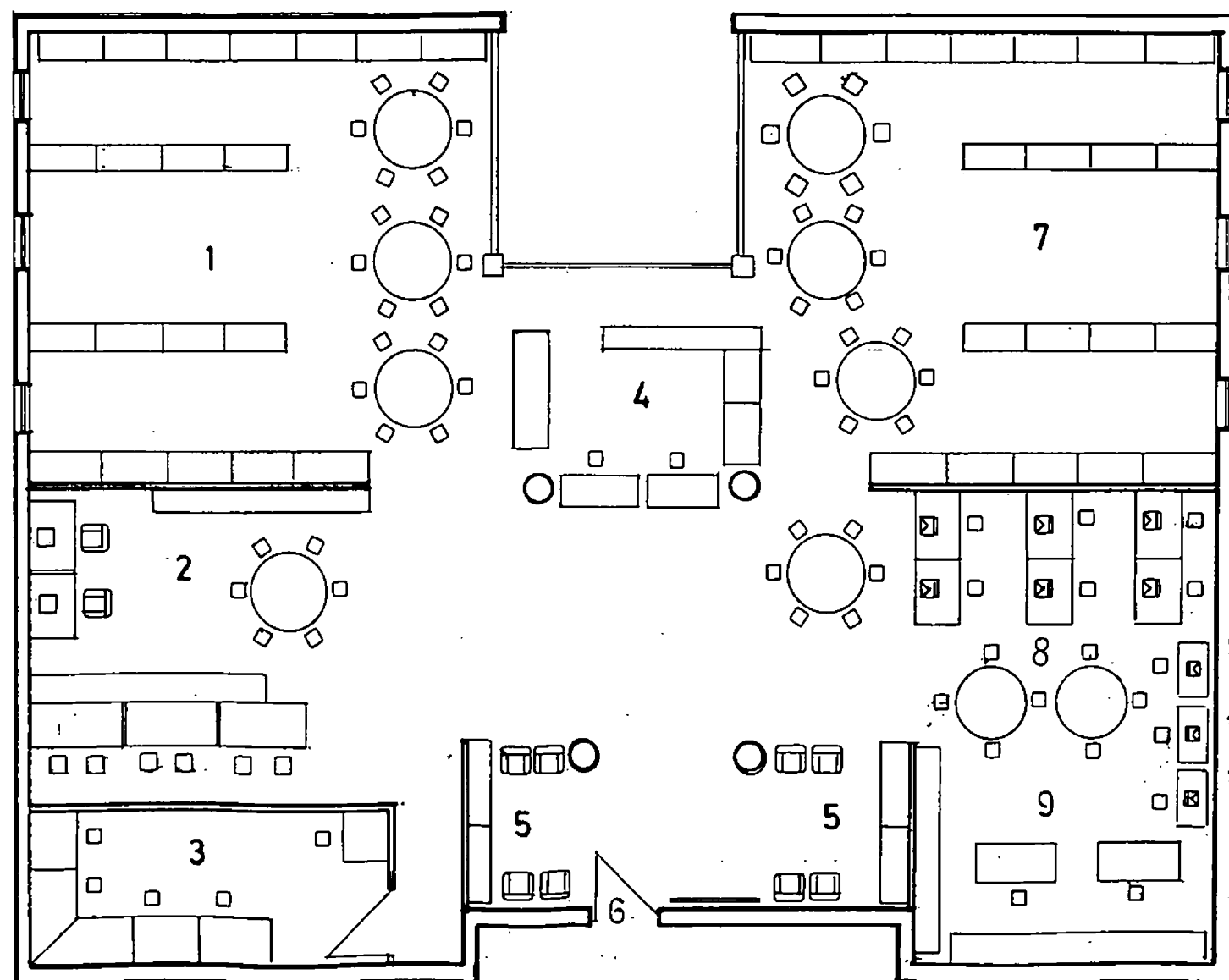
No presente capítulo pretendemos caracterizar o Centro de Recursos Educativos da Escola Secundária José Afonso, tendo em conta tanto as características físicas, como as características de funcionamento enquanto serviço da escola¹⁴. Para isso, iremos analisar as condições físicas do CRE focando questões como o tipo de espaço, implantação arquitectónica, fundos documentais, mobiliário e equipamento. Iremos também debruçarmo-nos sobre as condições de funcionamento, nomeadamente a nível da relação com os utilizadores, o modo de gestão, funções e perspectivas de futuro.¹⁵

Quanto ao espaço (quadro 16) é de salientar a sua localização, pois o CRE situa-se no edifício principal, onde se encontram os serviços administrativos e por onde todos os alunos, professores e funcionários têm de passar para entrar na escola. Trata-se de um espaço amplo, luminoso, aberto, fruto da junção de cinco salas de aula (ver planta). A sua organização está de acordo com as orientações da Secção de Bibliotecas Escolares da IFLA¹⁶, Se bem que não consiga atingir as dimensões indicadas a nível de superfície, de pessoal e de fundos documentais, este CRE parece estar muito acima da generalidade deste tipo de serviços das escolas portuguesas.

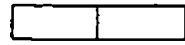



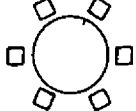


¹⁴ Em apêndice encontra-se o guião utilizado para a recolha de dados relativos a este assunto.

¹⁵ Estes tópicos de análise inspiram-se no estudo levado a cabo por Canário e outros sobre Mediatecas Escolares (1994).

¹⁶ Estas orientações encontram-se inscritas num documento intitulado "Guidelines for the planning and organization of school media centers" (Carroll e Beilke, 1985), publicado pela IFLA -International Federation of Library Associations.



- 1- SALA DE LEITURA
- 2 CONSULTA DE AUDIOVISUAIS
- 3 SALA DE GRAVAÇÃO
- 4 RECEPÇÃO
- 5 CONSULTA INFORMAL
- 6 ENTRADA
- 7 SALA DE LEITURA
- 8 SALA DE INFORMÁTICA
- 9 SERVIÇOS INTERNOS

-  ESTANTES
-  ARMARIOS
-  MÉSAS
-  MESAS COM T.V.
-  MESAS 6 LUGARES
-  SOFÁS
-  MESAS DE COMPUTADORES

Quadro nº16 - ESPAÇOS	
1. Localização do edifício	<ul style="list-style-type: none"> • A localização é central pois o CRE situa-se no edifício principal da escola
2. Definição dos espaços e sua distribuição	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço ocupa um total de 243m², é bem ventilado e iluminado. • Existem 84 lugares sentados e o mobiliário parece ser adequado ao nível etário da maioria dos utilizadores e às funções que desempenha. • Os espaços são contíguos, exceptuando a sala de visionamento audiovisual colectivo, que é contígua mas independente.
3. Situação em que se encontra a biblioteca original	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço originalmente destinado à biblioteca manteve-se mas foi interligado com novos espaços, nomeadamente as zonas de informática, audiovisuais e de consulta informal, as quais resultaram da integração de antigas salas de aula, cujas paredes foram demolidas.
4. Critérios de organização do espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Os espaços estão integrados e concentrados no mesmo local. • A sua divisão é feita pelos equipamentos e pelo mobiliário e pelas funções que desempenham.

A relação do CRE com os seus utilizadores (quadro 17) é muito interessante, na medida em que chega a ser *afectuosa*. Ou seja, observámos uma relação muito estreita entre toda a equipa de professores e funcionários e os utilizadores, especialmente os alunos. Não só o atendimento é feito com eficiência, mas também com carinho, havendo um grande empenho para se conseguir aquele livro que faz tanta falta a um aluno ou a um professor, ou em ajudar aquele grupo de alunos a organizar a sua pesquisa, ou ainda em escolher um vídeo interessante para um grupo de alunos passar o tempo.

Tivemos ainda oportunidade de observar que o CRE é frequentado por antigos alunos da escola que procuram documentação para os seus trabalhos da faculdade ou para se prepararem para os exames nacionais como alunos externos.

O horário é fixo e regular, mas por vezes o CRE é obrigado a encerrar por necessidade da funcionária substituir algum colega noutro serviço. Quando tal acontece, o que parece ser raro, verifica-se uma aglomeração de alunos à porta, o que leva a que sejam os próprios professores da equipa do CRE a assegurar a abertura ao público.

O acesso à documentação é livre, exceptuando no caso das cassetes vídeo e áudio, dos CD Audio e CD Rom, em que os utilizadores têm acesso directo às caixas e

respectivos rótulos, necessitando, caso queiram consultar os documentos, de os solicitar à funcionária.

Quadro nº 17: -RELAÇÃO COM OS UTILIZADORES	
1. Público	<ul style="list-style-type: none"> • O público é constituído por alunos, professores e funcionários da escola.
2. Horário	<ul style="list-style-type: none"> • O horário é fixo e regular, exceptuando no caso da falta de funcionários. • Abrange os turnos da manhã, tarde e noite.
3. Normas de utilização	<ul style="list-style-type: none"> • A data, as normas de utilização tinham carácter oral. • Está em preparação um regulamento escrito.
4. Condições de utilização	<ul style="list-style-type: none"> • A utilização é livre, exceptuando a sala de produção audiovisual e a internet, cuja utilização está sujeita a marcação prévia. • São abrangidas todas as modalidades de utilização: individual, em grupo, por iniciativa própria ou de um docente.
5. Acesso à documentação	<ul style="list-style-type: none"> • Livre acesso a toda a documentação, exceptuando a de suporte audiovisual e informático.
6. Tipo de utilização	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta presencial • Requisição domiciliária • Requisição para aulas • Realização de aulas in loco.

A gestão do CRE (quadro 18) é da responsabilidade de uma professora que, ao longo dos últimos dez anos, se tem dedicado ao projecto de criação e organização daquele serviço, independentemente de lhe ser atribuída ou não carga horária para o efeito. Actualmente, e em consequência da escola ter aderido ao Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, foi-lhe atribuído um crédito de vinte e duas horas que, por sua própria indicação, foi distribuído por um conjunto de professores, cuja principal função é a de apoiar as valências de produção audiovisual e informática.

A selecção da equipa de auxiliares de acção educativa obedeceu a critérios tais como a experiência daquele tipo de serviço, as habilitações académicas e a adequação ao perfil da pessoa às exigências de um tipo de atendimento e um tipo de público tão específicos. Contudo, esta forma de selecção tem sido contestada pela gestão da escola que atribui mais peso a factores como o tempo de serviço dos funcionários para efeitos de colocação nos serviços e, também nalguns casos, pelos próprios funcionários que

almejam ser colocados no CRE como um “prémio de carreira” por considerarem o trabalho do CRE menos cansativo e “mais limpo”.

De um modo geral parece haver uma certa autonomia na gestão do CRE, na medida em que é a professora responsável que gere o orçamento, define a política de aquisições e distribui tarefas e responsabilidades pelos membros da equipa. Ela constitui ainda o elemento de ligação com os gabinetes da administração central relacionados, de alguma forma, com assuntos respeitantes ao CRE.

Quadro nº18-MODO DE GESTÃO	
1. Recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Equipa de quatro professores que dispõe de um crédito de 22 horas distribuídas entre si, com preponderância para a professora responsável. • Três funcionárias auxiliares colocadas a tempo inteiro.
2. Selecção e formação dos recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • A professora responsável pelo CRE ocupa o cargo há longa data e possui alguma formação biblioteconómica adquirida, quase exclusivamente, de forma autodidacta. • As funcionárias auxiliares possuem alguma formação, adquirida por intermédio dos serviços da Biblioteca Municipal.
3. Modalidades de gestão	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão é assegurada pela professora responsável. • Existe um planeamento no âmbito do programa de criação de uma rede de bibliotecas escolares.
4. Orçamento	<ul style="list-style-type: none"> • O orçamento, atribuído pelo programa de criação de uma rede de bibliotecas escolares. O CRE presta serviços tanto a nível de consulta de documentação, seja qual for o seu suporte –impresso, audiovisual ou informático- como a nível de produção escrita e/ou audiovisual e também a nível de empréstimo domiciliário de documentação e equipamento . • É gerido pela professora responsável.
5. Política documental	<ul style="list-style-type: none"> • A documentação (e o equipamento) é adquirida pela professora responsável, tendo em conta as sugestões dos grupos disciplinares e as solicitações dos outros utilizadores.

O CRE presta serviços tanto a nível de consulta de documentação, seja qual for o seu suporte –impresso, audiovisual ou informático- como a nível de produção escrita e/ou audiovisual e também a nível de empréstimo domiciliário de documentação e equipamento (quadro19). Para trabalhos de produção audiovisual e utilização dos computadores, incluindo o acesso à internet, verifica-se o apoio de três professores, pertencentes à equipa do CRE, que se encontram disponíveis para ajudar os

utilizadores, num horário que ultrapassa em muito o crédito de horas atribuído a cada um deles.

Além desse apoio *in loco* observámos ainda uma certa articulação com a prática lectiva, no sentido da procura da satisfação das necessidades dos professores a nível da documentação e equipamento necessários para a aula. Essa articulação é também visível no acompanhamento e orientação que é dado pela equipa do CRE aos alunos, no desenvolvimento de trabalhos e projectos ligados às aulas.

A animação e divulgação das actividades do CRE são tidas em conta. Contudo, actualmente não constituem uma prioridade, uma vez que os esforços estão concentrados no desenvolvimento do “Projecto de Expansão do Centro de Recursos Educativos” (em anexo), o qual conta com o apoio financeiro do Ministério da Educação, nomeadamente através do Programa de Rede de Bibliotecas Escolares.

Quadro nº 19: FUNÇÕES E PERSPECTIVAS	
1. Serviços prestados	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta presencial de documentação impressa, audiovisual e informática. • Produção de documentação escrita (processamento de texto, cópia e reprodução gráfica) e audiovisual (fotografia, vídeo, montagem audio). • Empréstimo domiciliário de documentação e equipamentos. • Apoio a trabalhos de produção audiovisual e à utilização da internet.
2. Animação e divulgação	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio logístico a projectos, exposições e colóquios desde que solicitado. • Organização anual da Feira do Livro em parceria com professores de Português • Edição do jornal da escola em parceria com professores de Comunicação • Edição do Boletim Informativo do CRE: “Aníbal”
3. Articulação com a sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Empréstimo de documentação e equipamento para aulas. • Apoio a projectos dos alunos no âmbito das disciplinas. • Utilização do CRE para a preparação de actividades lectivas (construção de materiais, por exemplo) e para a realização de aulas.
4. Perspectivas de desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Informatização do catálogo e dos serviços • Ligação ao catálogo da Biblioteca Municipal • Expansão da rede de computadores a outros locais da escola, de forma a permitir a exploração colectiva em aula.
5. Objectivos para o futuro*	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir e facilitar o acesso à informação • Desenvolver práticas de autonomia na construção dos saberes • Promover o recurso a diferentes fontes de informação • Rentabilizar os recursos disponíveis • Aumentar o número de serviços à disposição dos utilizadores

*Retirados do “Projecto de expansão do Centro de Recursos”

Da análise do quadro 20, conclui-se que, comparando com a situação de outras escolas de que temos conhecimento¹⁷, o CRE está muito bem recheado a nível de fundos documentais e com o tratamento técnico assegurado, o que denota um grande esforço da equipa, uma vez que nenhum elemento possui, formalmente, formação para isso.

Quadro nº 20 - FUNDOS DOCUMENTAIS		
	Tipo de Documento	Quantidade
1. Composição dos fundos documentais	Livros (excepto manuais escolares)	8000
	Publicações periódicas	37
	CD Rom	50
	Videogramas	377
	CD Audio	50
	Cassete Audio	122
	Fotografias	1550
	Dossiers temáticos, recortes de imprensa, folhetos	(sem registo)
2. Tratamento dos fundos documentais	<ul style="list-style-type: none"> • A maior parte do fundo documental encontra-se tratado a nível de: <ul style="list-style-type: none"> • Registo • Carimbagem • Catalogação • Classificação 	

A nível do equipamento e do mobiliário (quadro 21) verifica-se uma adequação deste ao nível etário da maioria dos utilizadores –mobiliário moderno e alegre- e às funções que desempenha, pois a maioria dos elementos são peças próprias para biblioteca, o que não significa que alguns não sejam adaptações feitas para satisfazer necessidades imediatas.

Fomos agradavelmente surpreendidos com o elevado nível do equipamento, em especial do equipamento de produção audiovisual. Tal facto foi-nos justificado pela existência na escola de disciplinas como Comunicação, Técnicas de Aplicação, Técnicas de Foto e Vídeo, História da Arte, entre outras, cujos professores e alunos solicitam frequentemente este tipo de equipamento para as suas actividades lectivas e projectos extra-aula. Inclusivé fomos informados de que um desses projectos havia

¹⁷ Ver, por exemplo, o trabalho de Garraio (1994) sobre as bibliotecas da escolas do distrito de Portalegre ou o trabalho de Canário e outros (1994) sobre Mediatecas Escolares.

passado pela produção de um programa para uma televisão portuguesa, destinado a jovens, denominado “Ideias Frescas”, que passou durante algumas semanas nas manhãs de Sábado da RTP2.

Quadro nº21 - EQUIPAMENTO E MOBILIÁRIO		
TIPO	Equipamento / Mobiliário	Quantidade
Mobiliário	Estante de livros	45
	Estante de vídeos	2
	Expositor de Publicações Periódicas	1
	Mesas	18
	Cadeiras	60
	Sofás	8
	Painel de Informações	1
Equipamento de Informática	Computadores	7
	Impressoras	2
	Ligação à Internet	1
Equipamento de Consulta Audiovisual	Monitores TV	12
	Leitores Video	8
	Auscultadores	5
	Projectores Video	2
Equipamento de Produção Audiovisual	Aparelhos TV	5
	Videogravadores	5
	Câmaras Video	4
	Tripés	3
	Mesas de Mistura	2
	Inseriores de Caracteres	2
	Corrector de Som	1
Equipamento de Consulta de Imagem Fixa	Visores individuais de Diapositivos	2
	Projectores de Diapositivos	8
	Fotovideo Imager	1
Equipamento de Som	Leitores de Cassetes	17
	Auscultadores	3
	Rádio Leitor CD	1
	Microfones	7
	Gravadores-Repórter	2
	Leitores CD	4
	Decks de Cassetes	3
	Mesas de Mistura	5
	Amplificadores	4
	Equalizadores	2
Equip. Fotográf.	Câmaras Fotográficas	4
Equip. Cópia/Re prod. Gráfica	Fotocopiadora (exclusiva para os utilizadores do CRE)	1

Tendo em conta a actual situação de precaridade de uma boa parte das bibliotecas escolares portuguesas –quando elas existem- como nos é relatado por Garraio (1994), Pessoa (1994) e Veiga e outros (1996); e também tendo em conta a nossa experiência e os resultados de um levantamento recentemente realizado por nós nas escolas do distrito de Setúbal que foram abrangidas pelo Programa da Rede de Bibliotecas Escolares a partir do ano lectivo de 1996-97, somos levados a concluir que o CRE da Escola Secundária José Afonso constitui um caso especial. Especial nas suas dimensões e apetrechamento. Especial na sua organização técnica e forma de gestão. Especial na amplitude das suas relações com os utilizadores, as actividades lectivas, o meio exterior e a administração central. Ao fim e ao cabo, foi este carácter especial que nos despertou o interesse em estudar com mais profundidade este caso.

4.3-Métodos e técnicas de recolha de dados

4.3.1-As entrevistas

A entrevista, uma técnica de investigação qualitativa, pode ser definida como uma conversa com o objectivo de “(...) recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também para conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Isto é, se por um lado se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo.”(Estrela, 1994:342).

Tendo em conta a utilização que lhe é dada, Ghiglione e Matalon (1992) consideram a entrevista como uma técnica de inquérito com uma menor carga de directividade em relação, por exemplo, aos questionários. É atendendo ao factor da directividade, ao qual se encontra associado o de maior ou menor ambiguidade, que os autores classificam as entrevistas em três tipos:

- *Entrevista não directivas* (ou livres), em que o entrevistador coloca um tema inicial para introduzir a conversa, deixando que o entrevistado discorra livremente sobre o assunto;
- *Entrevista semi-directiva*, em que a conversa decorre segundo um esquema; este, o guião da entrevista, impõe ao entrevistado um determinado quadro de referência global, ou seja, a nível dos temas, deixando liberdade para a sua abordagem;
- *Entrevista directiva* (ou estandarizada), que obedece a um quadro de referência previamente definido tanto a nível dos temas como a nível das categorias de abordagem desses temas.

Os autores referidos classificam ainda as entrevistas de investigação, segundo a sua utilização, de controlo, verificação, aprofundamento e exploração:

“-Controlo de um questão específica, com o objectivo de validar parcialmente os resultados obtidos algures (é o caso das entrevistas pós experimentais com o fim de verificar, por exemplo, a verosimilhança da situação experimental); neste caso, a entrevista não é o método principal.

-Verificação de um domínio de investigação cuja estrutura conhecemos já, mas do qual queremos saber, por exemplo, que factores terão evoluído.

-Aprofundamento de um campo cujos temas essenciais conhecemos mas que não consideramos suficientemente explicado num ou noutro aspecto.

-Exploração de um domínio que não conhecemos” (1992: 66)

No presente trabalho optámos pela realização de entrevistas semi-directivas, por considerarmos o tipo mais adequado aos nossos objectivos. Por isso, seguiu-se a necessidade da construção de esquemas de entrevista, guiões, que contituíssem quadros de referência para a sua realização.

A construção dos guiões de entrevista inspirou-se no modelo apresentado por Estrela (1994: 342) que segue o seguinte esquema:

“1º-Formulação do tema, de forma sintética e explícita;

2º-Definição dos objectivos gerais;

3º-A partir dos objectivos gerais, definição dos objectivos de ordem específica e previsão das estratégias de realização (...).”

Foram elaborados três guiões de entrevistas, destinados a três tipos de de entrevistados: responsável pelo CRE, presidente da Comissão Executiva Instaladora e docentes da escola. Na realidade, não se verificam grandes diferenças na estrutura dos guiões, principalmente porque não há uma definição rigorosa de “fronteiras” entre os três tipos de entrevistados: os gestores, quer da escola quer do CRE são, ao mesmo tempo, professores. A diferença entre os guiões reside, essencialmente na acentuação da tónica colocada em questões acerca da gestão da escola e do CRE .

A selecção dos entrevistados inspirou-se no processo adoptado por Guba e Lincoln (1989:151). Segundo estes autores, começa-se por seleccionar um primeiro entrevistado, tendo em conta algum critério específico. Este respondente é sujeito a uma entrevista aberta (*openended interview*), no sentido de determinar a construção inicial

do que está a ser investigado ou avaliado, ou seja, o foco da investigação. Ao respondente é pedido que descreva e comente a questão em foco, no sentido de manifestar objectivos, preocupações, resultados, satisfações e insatisfações sobre o que está em foco.

Seguidamente, é solicitado ao entrevistado que nomeie outra pessoa para ser entrevistada e que possua pontos de vista diferentes dos seus. Quando se realiza a segunda entrevista, o investigador já tratou os dados relativos à primeira entrevista. Apesar de se tratar também de uma entrevista aberta, o investigador vai introduzindo os temas focados pelo primeiro entrevistado e convida o segundo a comentá-los. Deste modo, resulta um conjunto de dados que inclui o que o primeiro e o segundo entrevistados pensam sobre o foco da investigação, assim como o comentário do segundo entrevistado sobre o que foi declarado pelo primeiro.

O processo repete-se e vão-se introduzindo novos entrevistados até que a informação que esteja a ser recebida se torne redundante.

Como referimos, inspiramo-nos no processo construtivista relatado, embora a nossa "construção" tenha sido mais direccionada. Efectivamente, começámos por ter uma primeira conversa –ainda informal– com a professora responsável pelo CRE, durante a qual solicitámos que nos apresentasse um outro professor, que estivesse disponível para ser entrevistado. Este professor, ou professora, deveria ser, de preferência, de outro grupo disciplinar, com outra situação profissional e com uma perspectiva diferente sobre as questões ligadas ao CRE, ou seja, no sentido de abranger professores utilizadores do CRE e professores pouco ou nada utilizadores do CRE.

À medida que os professores iam sendo entrevistados, foi-lhes sendo sucessivamente feita essa solicitação, por forma a que o leque de entrevistados fosse constituído por um grupo suficientemente heterogéneo para ser representativo do corpo docente daquela escola. Daí resultou que, embora todos os professores entrevistados sejam profissionalizados, o seu tempo de serviço varia entre os cinco e os vinte e oito anos de serviço; todos já exerceram funções de direcção de turma, quase todos de delegado de grupo e três foram membros de anteriores Conselhos Directivos; as disciplinas que leccionam abrangem vários campos, desde as letras (cinco entrevistados), passando pelo

das ciências naturais (três entrevistados) e acabando no das artes e técnicas (dois entrevistados)¹⁸.

A realização das entrevistas decorreu em data e hora marcada pelos entrevistados. O local, normalmente escolhido pelo entrevistado, foi sempre o seu local de trabalho: sala de grupo ou sala de reuniões. Acreditámos que desta forma estariam reunidas as condições necessárias à criação de um ambiente propício: sem limite de tempo, em local sossegado, confortável e conhecido do entrevistado.

Procurámos que a realização das entrevistas decorresse de forma agradável e fluida. Quando contactámos, pela primeira vez, com cada um dos docentes no sentido de lhes solicitar uma entrevista, tentávamos de imediato captar sinais indicativos da sua maneira de ser - linguagem utilizada, modo de vestir, tipo de tratamento- de maneira a que, quando se concretizasse a entrevista, conseguíssemos adaptarmo-nos a esse modo de ser, de forma a colocarmos o entrevistado o mais à vontade possível. Fizemos sempre questão de iniciar cada entrevista com uma conversa, o mais informal possível, sobre para que se destinava a entrevista em si e sobre a investigação que estávamos a realizar. Ainda garantimos sempre a confidencialidade das declarações prestadas e explicámos o porquê da necessidade de registo audiomagnético. Pretendíamos, assim, quebrar uma certa frieza e nervosismo iniciais por parte do entrevistado e, paralelamente, motivá-lo, mostrando a importância da sua participação.

Utilizando uma linguagem muito simples e clara, procurámos levar cada entrevistado a falar sem constrangimentos, só o interrompendo para lhe solicitar alguma clarificação ou recapitulação. Tentámos nunca deixar transparecer as nossas posições nem emitir qualquer juízo de valor sobre as declarações prestadas.

As questões previstas nos guiões foram, grosso modo, seguidas, o que não impediu que a sua ordem fosse alterada, que fossem reformuladas e/ou colocadas outras questões surgidas a propósito do teor da conversa.

No total, foram realizadas dezassete entrevistas, das quais duas acabaram por ser anuladas. Uma, devido a deficiências técnicas ocorridas durante o registo audiomagnético, outra porque o entrevistado não autorizou a sua gravação. Além disso,

¹⁸ Esta proporção adequa-se à proporção de docentes que fazem parte dos grupos disciplinares correspondentes às áreas do conhecimento referidas.

as duas primeiras entrevistas foram realizadas com objectivos exploratórios. Ou seja, serviram para testar uma primeira versão dos guiões e, também, para “treinar” a entrevistadora. Portanto, para o nosso estudo foram utilizadas treze entrevistas, na medida em que considerámos serem suficientemente representativas do corpo docente da escola. Por outro lado, à medida que decorria a realização das entrevistas verificámos que, a partir de certa altura, as declarações dos entrevistados já não conduziam a dados novos mas sim à repetição de ideias anteriormente proferidas por outros entrevistados. Também pesou na nossa decisão sobre a quantidade de entrevistas a considerar para o estudo em causa o facto de se constituir um número aceitável em termos da nossa capacidade de análise e tratamento dos dados.

Uma vez realizado o tratamento e interpretação dos dados recolhidos principalmente através das entrevistas realizadas a docentes, fomos confrontados com algumas “desarmonias” entre o que os professores afirmavam e o que parecia realmente acontecer em relação à utilização da BE. Por isso, sentimos necessidade de procurar possíveis explicações para o facto. Nesse sentido, solicitámos a alguns dos professores inquiridos anteriormente a realização de uma pequena nova entrevista. O nosso objectivo era levarmos os professores a comentarem as conclusões a que havíamos chegado, por forma a nos ajudarem a encontrar causas explicativas das contradições constatadas. Estas entrevistas tiveram ainda como objectivo a recolha de dados complementares que validassem ou rectificassem as interpretações e conclusões a que havíamos chegado.

Foram realizadas quatro entrevistas: ao presidente da Conselho Executivo (CE)¹⁹, à professora responsável pela BE, a um professor de Educação Visual e a um professor de Sociologia. Esta selecção dos entrevistados dependeu unicamente da oportunidade e da disponibilidade dos docentes.

¹⁹ Quando se realizaram estas entrevistas já havia ocorrido o processo de escolha da nova equipa de gestão da escola, razão pela qual a CEI fora substituída pelo CE, embora mantendo o presidente.

4.3.2-Os questionários

Outro instrumento de recolha de dados por nós utilizado foi o questionário. Pretendemos com este tipo de instrumento conhecer a população utilizadora do CRE e verificar se determinados comportamentos –frequência e modalidades de utilização do CRE- variam consoante diversas variáveis como sejam o ano lectivo, a disciplina, a situação profissional do docente, etc.

O tipo de questionário que utilizámos pode ser considerado misto, quer quanto ao conteúdo quer quanto à forma das questões. Concretamente, e no caso dos questionários aplicados aos alunos, utilizámos questões sobre factos e, também, questões sobre opiniões. Ou seja, perguntou-se por exemplo, a idade do aluno, o ano lectivo a que pertence, quantas vezes por semana frequenta o CRE e, ao mesmo tempo, perguntou-se o que, na sua opinião, considera mais ou menos atraente nesse espaço.

Tendo o tipo de conteúdo que acabámos de referir, as questões colocadas obedeceram também a formas distintas. Por um lado, foram feitas perguntas fechadas, ou de resposta fechada, em que o respondente tem de escolher a resposta entre as hipóteses que lhe são oferecidas; por outro lado, foram colocadas questões abertas, ou de resposta aberta, às quais o inquirido responde livremente, por palavras próprias, tendo como único limite o espaço destinado à resposta.

Foram construídos dois questionários: um, destinado a alunos, outro a professores, destinando-se ambos a ser aplicados a utilizadores do CRE durante um período determinado. Os questionários dos professores, constituídos na totalidade por questões de resposta fechada, tinham por objectivo recolher informações factológicas: tempo de serviço, grupo disciplinar, habilitações, etc. Os questionários destinados aos

alunos, como aliás já referimos, incluíram perguntas de resposta fechada e perguntas de resposta aberta, no sentido de serem recolhidos dados referentes a factos e opiniões.

Convém salientar, que a ideia de construção e aplicação de questionários aos utilizadores do CRE se inspirou no trabalho levado a cabo por Canário e Oliveira (1991 e 1992), no Centro de Recursos Educativos da Escola Preparatória Marquesa de Alorna. Este trabalho teve por objectivo geral a avaliação de um projecto de escola, nomeadamente o seu CRE, e concretizou-se pela análise e interpretação da frequência e modalidades de utilização daquele serviço, quer por alunos, quer por docentes daquele estabelecimento de ensino.

Apesar de termos como ponto de referência os instrumentos utilizados na investigação a que nos referimos, considerámos oportuna a realização de um pré-teste aos questionários por nós elaborados. Para isso, aplicámos os questionários a um grupo de catorze professores e a duas turmas de alunos, uma do ensino básico -8ºano- e outra do ensino secundário -11ºano. Pretendíamos recolher informações sobre a clareza e pertinência das questões colocadas, a abrangência das hipóteses de resposta dadas, a reacção dos respondentes ao questionário em si, outre outros aspectos.

Feitas as alterações que considerámos pertinentes e que tinham a ver com questões pontuais quanto à clarificação de instruções de resposta, foram construídos os questionários na sua forma definitiva (em apêndice).

O processo de aplicação dos questionários decorreu no espaço de uma semana, cinco dias úteis, no final do mês de Outubro. A data foi escolhida depois de consultados alguns docentes, os responsáveis pelo CRE e de analisados os livros de ponto onde se encontram os registos das datas de realização de testes de avaliação. Procurámos, deste modo, definir um espaço de tempo situado entre as alturas de aglomeração de testes de avaliação e que, portanto, correspondessem a um período em que os alunos pudessem realizar normalmente as suas tarefas escolares e o seu estudo. Da mesma maneira, queríamos uma altura em que os professores não estivessem assoberbados com trabalho como a correcção de testes, por exemplo, ou a preparação das reuniões de avaliação.

Escolhida a data, decidimos que os questionários seriam aplicados a todas as pessoas que, por algum motivo, entrassem no CRE, desde a hora de abertura até ao seu

encerramento. Solicitava-se às pessoas que respondessem ao questionário tantas vezes quantas fossem ao CRE, no mesmo dia ou em dias separados. Tal se justifica pelo facto de pretendermos conhecer não só os utilizadores em si, mas também as modalidades da sua utilização, ou seja, o que é que eles iam fazer ao CRE de cada vez que lá entravam. Para garantir o anonimato, os questionários respondidos eram depositados, pelos respondentes, em caixas colocadas à saída do CRE.

É de referir que o turno da noite de funcionamento do CRE foi excluído desta consulta, porque se tornava impraticável a nossa presença no espaço do CRE cerca de catorze horas diárias seguidas. Contudo é de salientar a colaboração prestada pela equipa de funcionárias auxiliares de acção educativa destacadas no CRE, que se revelou preciosa na realização desta tarefa.

No final do período estabelecido que abrangeu cerca de 40 horas, foram recolhidos mil quatrocentos e oitenta questionários relativos a alunos e oitenta e sete relativos a docentes.

4.3.3-Outros dados

A maioria dos dados recolhidos para a nossa investigação foram-no através das entrevistas dos professores e dos questionários aplicados aos utilizadores do CRE. Contudo, estas não foram as únicas fontes de informação. Durante os dois meses e meio em que decorreu a recolha de dados –de início de Outubro a meados de Dezembro- obtivemos informações válidas, embora de modo mais informal e menos sistemático, através de, nomeadamente:

- Entrevistas informais a professores e alunos;
- Observação não participante da actividade do CRE;
- Análise de documentação diversa: fichas de requisição domiciliária relativas quer a alunos quer a docentes, durante o primeiro período lectivo; projectos

da escola e projectos do CRE; relatórios de actividades do CRE; protocolo com o Programa de Rede de Bilbliotecas Escolares.

Os dados resultantes desta escolha foram devidamente registados, agrupados e trabalhados, da forma que será objecto de abordagem no capítulo seguinte, relativo ao tratamento dos dados.

4.4- Tratamento dos dados

4.4.1-Tratamento das Entrevistas

Uma vez realizadas as entrevistas, deu-se início ao processo de análise de conteúdo. Segundo Holst (1968, citado por Ghiglione e Matalon, 1992: 184) trata-se de **"uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem"**. Também para Bardin (1977: 42) a análise de conteúdo é **"Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens"**.

Procedeu-se à transcrição do registo audiomagnético das entrevistas, o que permitiu a realização de uma **"leitura flutuante"**, no dizer de Bardin. Pretendia-se, com isto, verificar a possibilidade da existência nas entrevistas de resposta para as questões da nossa investigação. Esta actuação deu lugar à constituição do *corpus*, ou seja, ao conjunto das entrevistas seleccionadas para a análise de conteúdo.

A esta fase de pré-análise seguiu-se a do tratamento do material. Em primeiro lugar, procedeu-se à codificação que, no entender de Bardin (1977: 103), **"corresponde a uma transformação -efectuada segundo regras precisas- dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (...)"**. Para a concretização de tal tarefa, foram consideradas as seguintes unidades de análise:

- *Unidade de registo.* O texto foi recortado em unidades de natureza semântica, ou seja, uma unidade de significação composta por um tema. Este, pode ser definido como uma frase, de tamanho e complexidade variáveis, que contenha uma afirmação sobre um assunto. Deste modo foi possível a realização de uma análise temática, isto é, isolar os temas presentes num texto, com vista a uma comparação e reagrupamento.
- *Indicadores.* Trata-se do agrupamento de unidades de registo de significados idênticos, por forma a condensar e simplificar a "leitura" dos dados.
- *Unidade de contexto.* **"A unidade de contexto é o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade registo"** (Vala, 1987: 114). No presente caso, considerámos como unidade de contexto cada uma das entrevistas realizadas.
- *Unidades de enumeração.* São as unidades que permitem a quantificação da análise. No nosso caso, o modo de contagem utilizado foi a frequência de aparição de cada uma das unidades de registo, pressupondo uma relação entre essa frequência e a importância da unidade de registo. Contudo, tivemos sempre presente a ideia de que essa equivalência frequência / importância é muito relativa, devendo, portanto, ser abordada com cuidado.

Uma vez recortada a mensagem em unidades de registo, estas foram agrupadas em indicadores. Depois de analisados os elementos (de ordem semântica) comuns entre os indicadores, estes foram agrupados em categorias. **"As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos"** (Bardin, 1977: 117). Desta forma, os dados brutos são condensados e representados de forma simplificada com vista a facilitar inferências posteriores.

Para a realização da categorização foi utilizado um processo misto, no qual foram adoptados procedimentos de categorização, classificados por Henry e Moscovici (1968, citado por Ghiglione e Matalon, 1992: 183) como **procedimentos fechados e procedimentos exploratórios ou abertos**. Ou seja, por um lado, os indicadores foram

sendo encaixados em categorias pré-definidas (procedimento fechado), decorrentes dos objectivos das entrevistas, os quais estavam, naturalmente, estreitamente ligados às questões de investigação definidas. Por outro lado, esse sistema de categorias possuía abertura suficiente para aceitar a integração de categorias entretanto emergentes do processo (procedimento aberto).

Inicialmente, procedeu-se a uma análise de conteúdo vertical, em que cada uma das entrevistas foi tratada separadamente. Seguidamente, decorreu uma análise de conteúdo horizontal, em que os indicadores comuns às diversas categorias das várias entrevistas foram sendo agrupados.

Este processo de categorização teve sempre em conta as qualidades necessárias, segundo Bardin (1977), para a construção de uma boa categorização, a saber:

- *A exclusão mútua*, em que cada um dos elementos -neste caso, indicadores- só pode "encaixar" numa única categoria;
- *A homogeneidade*, em que todo o processo de categorização deve estar sujeito aos mesmos critérios;
- *A pertinência*, em que uma categoria tem interesse, ou seja, é pertinente, quando tem a ver com os objectivos e as questões que norteiam a análise de conteúdo e a investigação em si;
- *A produtividade*, em que se espera que o conjunto de categorias estabelecido forneça dados produtores de inferências e/ou hipóteses novas.

A fidelidade e a validade são também condições *sine qua non* para a realização de uma boa codificação.

Por fidelidade, entenda-se o grau de concordância entre os resultados de diferentes codificações do mesmo texto. Ghiglione e Matalon (1992) consideram que a fidelidade da codificação depende, por um lado, do codificador e, por outro, do instrumento de codificação.

A fidelidade do codificador observa-se quando um conjunto de codificadores chega aos mesmos resultados sobre um mesmo material (fidelidade inter-codificadores); e também quando o mesmo codificador obtém os mesmos resultados ao analisar o mesmo material, mas em dois momentos diferentes.

O controlo de fiabilidade inter e intra codificadores realizou-se de acordo com os procedimentos propostos por Vala (1987).

Começou-se por chegar a acordo com um colega de mestrado, também em fase de realização de trabalho de dissertação, o qual se disponibilizou como codificador. Em contrapartida, a mesma tarefa foi por nós realizada em relação à dissertação desse colega. Foi escolhida a entrevista A, por se tratar daquela que mais unidades de registo produzira. Esta entrevista foi categorizada por nós, pela segunda vez em três meses e pelo colega investigador. Seguidamente, procedeu-se ao apuramento do índice de fiabilidade inter-codificadores, através da aplicação da fórmula de Vala, em que o número de acordos entre os codificadores é dividido pela soma das categorizações realizadas por cada codificador:

$$F = \frac{2(C1 + 2)}{C1 + C2}$$

Também teve lugar o apuramento do índice de fiabilidade intra-codificador, aplicando-se uma fórmula semelhante, mas com a diferença de que não são confrontadas as categorizações dos dois investigadores, mas sim as categorizações feitas por nós, sobre a mesma entrevista, mas em momentos diferentes:

$$F = \frac{2(C1 + 1)}{C1 + C1}$$

Deste modo, os dados apurados foram os seguintes:

- Índice de fiabilidade inter-codificadores: 0.75
- Índice de fiabilidade intra-codificador: 0.83

Tendo em conta que o valor mínimo necessário para a manutenção do instrumento é de 0.70 (Ghiglione e outros, 1980), foi com satisfação que considerámos os valores dos índices atingidos, sem no entanto, esquecermos a sua relatividade, como é salientado por Vala (1987: 117).

A fidelidade do instrumento de codificação é garantida quando são cumpridas as regras, já referidas, de exclusão mútua e homogeneidade, como, pensamos, ter sido o nosso caso.

Quanto à validade, é considerada uma noção metodológica que consiste na adequação dos resultados obtidos aos objectivos que nortearam a análise de conteúdo, os quais, por sua vez, estão ligados aos objectivos da investigação em si.

No nosso caso, procurámos assegurar a validade, cumprindo, rigorosamente, o critério da produtividade e, principalmente, o da pertinência, durante o processo de categorização.

4.4.2-Tratamento dos questionários

Depois de aplicados, os questionários foram recolhidos e divididos em duas categorias: os dos alunos e os dos docentes. Seguiu-se um processo de identificação de cada um dos questionários.

Antes de organizados, os dados foram codificados. Quanto aos itens de resposta fechada, procedeu-se a uma codificação alfabética das variáveis e a uma codificação numérica das respostas (em apêndice). No que respeita aos itens de resposta aberta, o processo de codificação foi diferente: procedeu-se a uma análise de conteúdo das resposta e consequente categorização, a que se seguiu a codificação das categorias definidas.

Os dados foram então introduzidos em matrizes de dupla entrada (em apêndice) - número de identificação do questionário e variáveis. No caso dos itens em que era dada ao respondente a possibilidade de assinalar várias opções ao mesmo tempo, procedeu-se à construção de gráficos de frequência.

Uma vez organizados os dados, quer de alunos, quer de professores, da forma que acabámos de descrever, foram submetidos a um tratamento estatístico, através do programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Não se tratando de um estudo experimental, as variáveis tidas em conta não são manipuláveis e não se pode estabelecer qualquer ordem temporal entre elas, uma vez que os dados foram recolhidos simultaneamente. Visto que as variáveis não são manipuladas, a possibilidade de determinar relações de causa e efeito é muito limitada (Bryman e Cramer, 1992).

Portanto, optámos por realizar uma análise bivariada, em que se pretende conhecer a ligação entre uma variável e cada uma das outras variáveis.

Assim, procedemos a uma operação de cruzamento de variáveis , como se pode verificar nos quadros nºs.22 e 23, relativos aos questionários quer de alunos, quer de professores.

Quadro nº 22 -Cruzamento das variáveis dos questionários dos alunos

VARIÁVEIS EM CRUZAMENTO	
Ano de escolaridade	Período de utilização da biblioteca escolar
Ano de escolaridade	Modalidade de trabalho
Ano de escolaridade	Regularidade com que os alunos frequentam a biblioteca escolar
Disciplina para a qual os alunos mais utilizam a biblioteca escolar	Ano de escolaridade
O que atrai os alunos à biblioteca escolar	Ano de escolaridade
O que não atrai os alunos à bibl.esc.	Ano de escolaridade
Modalidade de trabalho	Período de utilização da biblioteca escolar
Período de utilização da biblioteca escolar	Regularidade da utilização da biblio. Esc.
Regularidade de utilização da bibl. Esc.	Modalidade de trabalho
Regularidade de utilização da bibl. Esc.	Iniciativa da utilização da biblio. Escolar
Disciplina para a qual os alunos mais utilizam a biblioteca escolar	Modalidade de trabalho
Disciplina para a qual os alunos mais utilizam a biblioteca escolar	Regularidade da utilização da biblioteca escolar
Disciplina para a qual os alunos mais utilizam a biblioteca escolar	Período de utilização da biblioteca escolar
Disciplina para a qual os alunos mais utilizam a biblioteca escolar	Iniciativa da utilização da biblioteca escolar
Iniciativa da utilização da biblio. Escolar	Ano de escolaridade
Iniciativa da utilização da biblio. Escolar	Modalidade de trabalho

Quadro nº 23-Cruzamento das variáveis dos questionários dos professores

VARIÁVEIS EM CRUZAMENTO	
Disciplina leccionada	Período de utilização da biblioteca escolar
Disciplina leccionada	Actividade lectiva para a qual é utilizada a biblioteca escolar
Disciplina leccionada	Regularidade de utilização da biblioteca escol.
Disciplina leccionada	Situação profissional do docente
Regularidade da utilização da biblioteca escol.	Relação da utilização com as actividade lectivas
Situação profissional	Relação da utilização com as actividades lectivas
Situação profissional	Regularidade da utilização da biblioteca escol.
Tempo de serviço	Relação da utilização com as actividades lectivas
Actividades lectivas para as quais foi utilizada a biblioteca escolar	Regularidade da utilização da biblioteca escolar
Actividades lectivas para as quais foi utilizada a biblioteca escolar	Situação profissional
Actividades lectivas para as quais foi utilizada a biblioteca escolar	Tempo de serviço
Situação profissional	Regularidade da utilização da biblioteca escol.
Tempo de serviço	Regularidade da utilização da biblioteca escol.
Disciplina leccionada	Relação da utilização com as actividades lectivas

Seguiu-se uma apresentação dos dados apurados em quadros, destinados a mostrar, de forma simplificada, as relações existentes entre as variáveis, como se pode ver, a título de exemplo, no quadro seguinte:

Quadro nº 42 -Relação entre o ano de escolaridade dos alunos e a modalidade de trabalho na biblioteca escolar (percentagem)

ANO	MODALIDADE DE TRABALHO			
	Individual	A pares	Em grupo	TOTAL
7º	19.3	58.0	22.7	8.3
8º	14.0	60.2	25.8	8.8
9º	38.8	50.7	10.4	6.3
10º	32.5	31.0	36.5	24.1
11º	34.6	20.5	44.9	19.3
12º	52.3	22.6	25.1	30.5
9ºII	73.9	17.4	8.7	2.2
CA*	0	0	100	0.4
ERUC**	0	100	0	0.2
TOTAL	37.4	32.2	30.5	100

*Currículos alternativos

**Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis

4.4.3-Tratamento de outros dados

Como já tivemos oportunidade de referir, para além dos dados recolhidos através das entrevistas e dos questionários, obtivemos outros dados através de conversas informais, da observação, da análise da documentação e das fichas de requisição domiciliária.

Das conversas ocorridas na sala de convívio dos professores, foram sendo recolhidas e registadas informações diversas que nos permitiram perceber as dinâmicas da escola e da comunidade escolar, o que contribuiu para o traçar do retrato, impressionista, da escola.

Muitas vezes ocorreram conversas com alunos que se encontravam a trabalhar em grupo no CRE. Embora com carácter muito informal e espontâneo, estas conversas eram uma espécie de entrevistas colectivas, semi-directivas. Não foi construído qualquer guião, mas as conversas foram sendo orientadas na procura de respostas a questões, tais como:

- Que é que os alunos estão a fazer no CRE?
- Porque é que estão no CRE?

- De quem foi a iniciativa de ir ao CRE?
- Que mais os atrai ao CRE?
- Qual é a ligação entre o CRE e a aula?

Foram realizados registos audiográficos, com a autorização dos interlocutores, que depois serviram de base ao registo escrito das afirmações dos alunos. Estes apontamentos, tais como os decorrentes das conversas com os professores, destinam-se a complementar os dados recolhidos e tratados de forma mais sistemática, como foi o caso das entrevistas e dos questionários.

Durante os meses em que decorreu o processo de recolha de dados, passámos longas horas no recinto do CRE, ora em conversa com alguém, ora analisando documentação ou organizando os nossos apontamentos. Ao fim de algum tempo, a nossa presença, habitual, começou a passar mais despercebida, o que melhorou a nossa capacidade de observação das actividades do CRE, nomeadamente:

- afluxo de alunos e professores;
- sectores utilizados;
- modalidades de trabalho dos alunos;
- relacionamento com a equipa do CRE.

Também as informações recolhidas por este processo foram sendo, diariamente, registadas por escrito e analisadas com vista à complementação de outros dados e, sobretudo, a uma melhor compreensão global do nosso objecto de estudo.

Foram estes mesmos os objectivos que orientaram a análise sobre a documentação que recolhemos sobre o CRE daquela escola: projectos, relatórios, protocolos. Os dados assim obtidos, depois de registados, contribuíram, essencialmente, para a caracterização do CRE, enquanto serviço daquele estabelecimento de ensino.

Por último, foram analisadas as fichas de requisição domiciliária, de alunos e de professores, realizada durante o primeiro período do ano lectivo. O tratamento deste material começou por uma identificação e codificação das variáveis presentes nas fichas, a saber:

- grupo disciplinar e tipo de material requisitado, no caso dos professores;
- ano escolar, sexo, tipo de material requisitado e disciplina a que, supostamente, se destina o material requisitado, no caso dos alunos.

Convém esclarecer que, nem no tratamento dos dados relativos às requisições domiciliárias, nem no tratamento de todos os outros tipos de dados com origem nos professores, foi feita qualquer tentativa de divisão entre os docentes que leccionam o terceiro ciclo do ensino básico e os docentes que leccionam o ensino secundário. Isto prende-se ao facto de, apesar de o estabelecimento se denominar "Escola Secundária", coexistirem os dois ciclos de ensino a que nos referimos. Além disso, os professores estão habilitados para a docência nesses dois ciclos de ensino, o que, na prática, significa que um mesmo professor lecciona turmas do terceiro ciclo e turmas do ensino secundário. Por estes motivos, nunca foi possível esboçar qualquer confronto entre as representações e as práticas dos docentes de um ciclo de ensino e de outro.

À semelhança do tratamento dos dados dos questionários, os dados resultantes da análise das requisições foram introduzidos numa matriz, contituída por uma tabela de dupla entrada (em apêndice), elaborada através do programa informático EXCEL. Seguiu-se o tratamento estatístico destes dados, através da utilização do programa informático SPSS. Com vista a uma análise bivariada, foi realizado o cruzamento das variáveis (quadros nº 24 e 25).

Quadro nº 24- Cruzamento das variáveis das requisições de alunos

VARIÁVEIS EM CRUZAMENTO	
Ano de Escolaridade	Tipo de material requisitado
Ano de escolaridade	Sexo
Tipo de material requisitado	Sexo
Disciplinas que supostamente se destina o material requisitado	Ano de escolaridade
Disciplinas que supostamente se destina o material requisitado	Tipo de material requisitado

Quadro nº 25 - Cruzamento das variáveis das requisições de professores

VARIÁVEIS EM CRUZAMENTO*	
Grupo disciplinar	Tipo de material requisitado

*Os dados contidos nas fichas de requisição domiciliária só permitem o apuramento de duas variáveis

Os resultados obtidos por esta operação, cujas matrizes se encontram em apêndice, foram transpostos para quadros mais simples, que mostram a relação entre as variáveis, como se pode observar, a título de exemplo, no quadro seguinte.

Quadro nº -Relação entre o tipo de material requisitado e o sexo dos alunos (percentagem)

MATERIAL REQUISITADO	SEXO		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Literatura juvenil	7.9	13.6	21.4
Literatura portuguesa	0.5	3.8	4.3
Manuais escolares	6.2	18.4	24.7
Literatura diversa	3.8	11.1	14.9
Livros técnicos	6.2	7.3	13.6
Livros de referência	4.1	12.2	16.3
Equip./material audiovisual	4.3	0.5	4.9
TOTAL	33.1	66.9	100

5- Apresentação dos resultados

5.1- Dados relativos às entrevistas

Como já referimos anteriormente, as entrevistas realizadas foram submetidas a um processo de análise de conteúdo. Foram consideradas 2142 unidades de registo codificáveis, as quais foram agrupadas em 203 indicadores. Daí resultou um quadro composto por quinze categorias e cinquenta e quatro sub-categorias, a saber:

CATEGORIA: Conceito de CR

Sub-categorias:

- Definição de CRE
- Finalidades do CRE
- Caracterização dos fundos do CRE
- Composição dos fundos do CRE
- Valências existentes
- Caracterização do espaço

CATEGORIA : Relação entre CRE e actividades da escola

Sub-categorias:

- Colaboração com actividades da aula
- Colaboração com actividades fora da aula

CATEGORIA: Relação entre CRE e objectivos dos ciclos de ensino

Sub-categorias:

- Diferenças de utilização do CRE decorrentes dos objectivos de cada ciclo de ensino
- Compatibilidade entre CRE e objectivos de ciclo

CATEGORIA: Relação entre CRE e aprendizagem ao longo da vida**Sub-categorias:**

- Utilidade do CRE para a aprendizagem ao longo da vida

CATEGORIA: Relação entre CRE e sociedade da informação**Sub-categorias:**

- Dificuldades
- Importância da internet na escola
- Contributo do CRE para a preparação dos jovens para a sociedade de informação

CATEGORIA: Relação entre CRE e igualdade de oportunidades**Sub-categorias:**

- Contributos do CRE para minimizar as desigualdades

CATEGORIA: Relação entre CRE e combate ao insucesso escolar**Sub-categoria:**

- Relação entre CRE e sucesso
- Contribuições do CRE para o combate ao insucesso escolar

CATEGORIA: Papel disciplinador do CRE**Sub-categoria:**

- Papel disciplinador
- Importância na formação cívica dos alunos
- Condições necessárias para ter um papel disciplinador

CATEGORIA: Relação entre CRE e mudança**Sub-categoria:**

- Intervenção do CRE na mudança das práticas lectivas
- Intervenção na evolução dos professores

CATEGORIA: Relação entre CRE e exames nacionais**Sub-categorias:**

- Compatibilidade entre a utilização do CRE e a existência de exames nacionais
- Utilização por professores de disciplinas **com** exame nacional
- Utilização por professores de disciplinas **sem** exame nacional
- Utilização do CRE por alunos de disciplinas **com** exame nacional
- Utilização do CRE por alunos de disciplinas **sem** exame nacional
- Necessidade de utilização por alunos de disciplinas com exame

CATEGORIA: Relação entre CRE e programas das disciplinas**Sub-categorias:**

- Compatibilidade entre a utilização do CRE e os programas das disciplinas

CATEGORIA: Utilização por alunos**Sub-categorias:**

- Utilização em geral
- Proporção da utilização entre professores e alunos
- Valências mais utilizadas
- Objectivos da utilização
- Orientação da utilização
- Não utilização por alunos
- Utilização por alunos do ensino secundário/alunos mais velhos
- Utilização por alunos do 3º ciclo/alunos mais novos

CATEGORIA: Utilização por professores**Sub-categorias:**

- Frequência da utilização
- Formas de utilização
- Disciplinas mais utilizadoras
- Disciplinas **menos** utilizadoras
- Razões da não utilização

CATEGORIA: Utilização por projectos**Sub-categoria:**

- Formas de utilização

CATEGORIA: Gestão do CRE**Sub-categorias:**

- Objectivos da gestão
- Difusão de informação
- Papel da CEI
- Relação do CRE com o Conselho Pedagógico
- Papel da administração central
- Organização do CRE
- Recursos humanos
- Sensibilização dos professores
- Relação com os alunos
- Equipa de gestão
- Autonomia da equipa

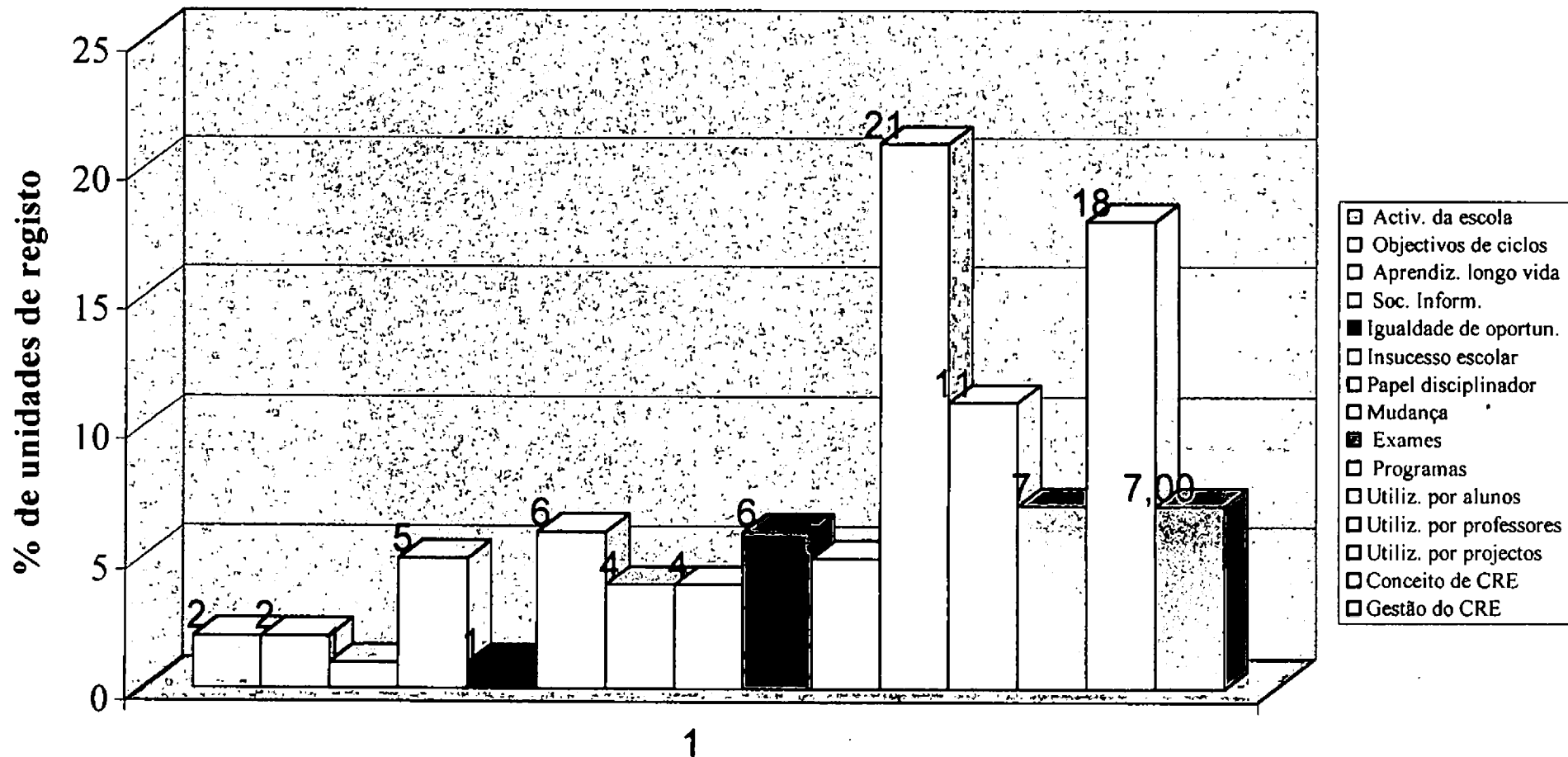
No gráfico número I , é apresentada a posição de cada uma das categorias em relação ao total de unidade de registo, ou seja, podemos identificar as categorias sobre as quais os entrevistados proferiram mais declarações.

As principais conclusões que podemos retirar da observação deste gráfico e que gostaríamos de salientar são as seguintes:

-a maior parte das declarações dos professores durante as entrevistas incidiu sobre a categoria "Utilização por alunos", isto é, cerca de 21% das unidades de registo dizem respeito ao que os professores pensam da utilização do CRE por alunos;

-outra parte considerável do discurso dos professores entrevistados incidiu sobre a categoria "Conceito de CRE" (18% das unidades de registo), ou seja, sobre o que esses professores acham que é e para que serve o CR:

Gráfico I -Posição de cada categoria em relação ao total das unidades de registo



-outra categoria na qual foram também emitidas muitas declarações foi a categoria "Utilização por professores" (11% das unidades de rentrevistados manifestaram a sua opinião sobre aspectos como a forma de utilização do CRE pelos docentes e a sua influência na prática lectiva.

Nos pontos seguintes iremos abordar mais detalhadamente cada uma das categorias definidas no processo de análise de conteúdo. Na apresentação dos dados relativos a cada uma dessas categorias serão utilizadas as seguintes unidades descritivas:

- u.r.-** corresponde ao número de unidades de registo relativamente a cada um dos indicadores;
- u.r.1** - corresponde à percentagem das unidades de registo de cada indicador em relação ao total de unidades de registo da respectiva categoria;
- u.c.-** corresponde à unidade de contexto, ou seja, ao número de entrevistas em que se registou o indicador;
- u.c.1.-** corresponde à percentagem das unidades de contexto em que se registou cada indicador em relação ao total das unidades de contexto existentes.

Conceito de CRE

Quadro nº 26 -CATEGORIA: CONCEITO DE CRE

SUB CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Ur 1 %	Uc N	Uc 1 %
Definição de CRE	O público alvo é constituído por professores , alunos e funcionários	2	0.5	2	15
	Fonte de informação	27	7	6	46
	Espaço lúdico	8	2.1	2	15
	Local em crescimento	1	0.3	1	8
	Espaço com disciplina	3	0.8	1	8
	Local que pertence à parte "óptima" da escola	4	1	1	8
	É um conjunto de meios/equipamentos	15	3.9	8	62
	É um conjunto de professores	6	1.6	3	23
	Algo que melhora a prática lectiva	5	1.3	2	15
	Algo que funciona bem	3	0.8	3	23
	É a confluência das vertentes lúdica, cultural e de ensino aprendizagem	5	1.3	2	15
	Local agradável	15	3.9	4	31
	Local vantajoso/fundamental	46	11.9	11	85
	Único na zona/de elite	7	1.8	4	31
Finalidades	Estabelecer a ligação entre os alunos e o meio exterior	8	2.1	2	15
	Produção de documentos	17	4.4	3	23
	Ocupar os tempos livres	25	6.4	7	54

	Fornecer informação	21	5.4	4	31
	Apoiar as actividades de ensino-aprendizagem	36	9.2	8	62
	Promover a formação geral do aluno	33	8.6	9	69
	Proporcionar a iniciação dos alunos às novas tecnologias	10	2.6	4	31
	Ajudar a criar hábitos de estudo	2	0.5	1	8
	Gerir o material audiovisual da escola	3	0.8	1	8
	CRE possibilita a pesquisa	5	1.3	3	23
	CRE motiva os alunos	7	1.8	3	23
Caracterização dos fundos documentais	Fundos adequados aos níveis etários	8	2.1	4	31
	Insuficientes	4	1.1	2	15
Composição dos fundos documentais	Material diversificado	28	7.2	5	38
Valências	Audiovisual	6	1.5	3	23
	Produção	1	0.3	1	8
	Informática	2	0.6	2	15
	Utilização da biblioteca	9	2.4	4	31
Caracterização do espaço	Colocação estratégica dos sectores de leitura informal e audiovisual	2	0.6	1	8
	Espaço confuso	2	0.5	1	8
	Necessidade de mais espaço	6	1.6	1	8

No protocolo das entrevistas foram incluídos diversos itens que resultaram na construção da categoria *Conceito de CRE*. Como principal objectivo, pretendia-se que os professores dissessem o que entendem por CRE, quais as finalidade e características.

Quando foi solicitado aos entrevistados que apresentassem uma definição de CRE, eles fizeram-no utilizando uma grande variedade de termos e adjectivos, dos quais sobressaiu a ideia de CRE como um local *vantajoso e fundamental* para a escola (11.9% das u.r.; 85% das u.c.). Boa parte dos professores entrevistados referiram que consideravam o CRE como um parte indissociável e imprescindível para a escola e para o tipo de ensino subjacente à existência de um conjunto diversificado de recursos. A este propósito e a título de exemplo, recordemos o que um dos entrevistados afirmou: "É completamente diferente [para as aulas] nós termos à nossa disposição uma série de materiais que de outra forma não teríamos" (E14).

Alguns dos professores entrevistados (31%) referem-se ao CRE como sendo algo especial, algo que as outras escolas e os outros professores não possuem. Tomemos como exemplo, as declarações de dois dos entrevistados:

- "A nível do distrito de Setúbal várias pessoas e até ex-alunos nossos que estão na faculdade, vêm consultar a nossa biblioteca" (K34);

- "e numa situação comparativa a outras escolas, nós cá temos um lugar privilegiado" (H139).

O CRE foi também definido, por quase metade dos entrevistados (46%), como uma *fonte de informação*.

Inquiridos sobre as finalidade que, na sua opinião, se encontrem subjacentes ao CRE, os entrevistados proferiram declarações tais como:

- "[o CRE] passou a ser também um centro de produção em diversas áreas" (A5);
- "deverá ser um local onde eles possam passar as suas horas livres" (A7);
- "Se não existisse o Cre, mesmo que o aluno queira ter acesso à informação, não consegue" (D58);
- "Portanto, o principal papel [do CRE] é oferecer esse tipo de produto [informação] (D59).

Portanto, de uma forma geral, e segundo a análise dos dados do quadro , a maioria dos entrevistados considera que as finalidades do CRE são *apoiar as actividades de ensino-aprendizagem* (36 das u.r.), *promover a formação geral do aluno* (33 das u.r.), *ocupar tempos livres* (25 das u.r.), *fornecer informação* (21 das u.r.) e a *produção de documentos* (17 das u.r.)

Para além destas, outras finalidades foram sublinhadas, tais como *proporcionar a iniciação dos alunos às novas tecnologias* (2.6% das u.r.; 31% das u.c.), *estabelecer a ligação entre os alunos e o meio exterior* (21% das u.r.; 15% das u.c.) e *motivar os alunos* (18% das u.r.; 23% das u.c.).

É ainda de salientar a ideia manifestada por 38% dos professores entrevistados de que os fundos documentais do CRE são compostos por *material diversificado* (72% das u.r.)

Relação do CRE com actividades da escola

Da análise dos dados referentes à categoria *Relação do CRE com actividades da escola* (quadro nº27), pode-se concluir que uma parte considerável dos docentes entrevistados (38%), considera que o CRE colabora com as actividades da escola, principalmente com as actividades lectivas, nomeadamente fornecendo recursos para as aulas:

- "eu julgo que é papel do CR fornecer material e equipamento, aquele que for necessário, para que as aulas corram melhor" (A35).

Quadro nº 27 -RELAÇÃO ENTRE CRE E ACTIVIDADES DA ESCOLA

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Ur %	Uc N	Uc %
Colaboração com actividades da aula	-Fornece recursos para as aulas	22	64.7	5	38
	-Se bem equipado promove a eficácia lectiva	4	11.8	2	15
	-Nem sempre promove a eficácia lectiva	1	2.9	1	8
Colaboração com actividades fora da aula	-Colabora com actividades extra-curriculares	7	20.6	2	15

Relação entre CRE e objectivos de ciclos de ensino

Quanto à utilização do CRE, por parte dos docentes, quer para actividades ligadas ao 3º ciclo do ensino básico quer para actividades do ensino secundário (quadro nº 28), uma percentagem considerável dos professores entrevistados (31.8%) afirmou não considerar diferenças substanciais de utilização entre os dois ciclos de ensino. Como explicação foi apontado, por exemplo, que "os objectivos de um nível de ensino e do outro são compatíveis, entre aspas, com a utilização do CRE" (A101). Contudo, cerca de 31% dos entrevistados salienta diferenças de utilização existentes, principalmente, a nível dos recursos a utilizar:

- "Eu penso que deve ser diferente [a utilização que o professor faz para o básico e para o secundário] porque a bagagem de uns e de outros [alunos] deve ser diferente" (M51);

- "Um trabalho que nós mandamos fazer é completamente diferente a investigação que um aluno do secundário vai fazer do que um aluno do 3º ciclo" (E162).

Quadro nº 28 -RELAÇÃO ENTRE CRE E OBJECTIVOS DE CICLOS DE ENSINO

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Ur-1 %	Uc N	Uc-1 %
Diferenças de utilização do CRE decorrentes dos objectivos de cada um dos ciclos de ensino	-Não há diferenças de utilização	14	31.8	4	31
	-Há algumas diferenças de utilização	10	22.7	4	31
	-Há diferenças nos recursos a utilizar	14	31.8	3	23
Compatibilidade entre CRE e objectivos de ciclo	-Objectivos de ciclo são compatíveis com a utilização do CRE	6	13.7	1	8

Relação entre CRE e aprendizagem ao longo da vida

Quadro nº 29 -RELAÇÃO ENTRE CRE E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Ur-1 %	Uc N	Uc-1 %
Utilidade do CRE para a aprendizagem ao longo da vida	-CRE proporciona o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem	14	93.3	4	31
	-CRE é veículo de aprendizagem ao longo da vida	1	6.7	1	8

Na categoria *Relação entre CRE e aprendizagem ao longo da vida*,(quadro nº 29) cerca de 31% dos docentes entrevistados consideram que o CRE é veículo para o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem dos alunos. "Portanto, se um professor

tiver um CR à mão, obviamente que tem essa prática facilitada [desenvolver a autonomia dos alunos]" (A90).

Esta mesma ideia é reforçada através da análise de declarações de alunos, recolhidas no próprio CRE, no decorrer de conversas informais:

- "A biblioteca é um instrumento necessário. Afinal de contas, não passo um dia sem cá vir. Porquê? Por causa dos livros e depois porque eu gosto de aprender um bocado mais. Gostaria de saber mais sobre outras coisas que não são estudadas nas aulas. Agora, por exemplo, estou a ler um livro sobre o Einstein" (aluno do 12º ano);

- "Só venho à biblioteca quando preciso de saber mais coisas" (aluno do 8º ano).

Relação entre CRE e Sociedade da Informação

Quadro nº30 -**RELAÇÃO ENTRE CRE E SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Ur-1 %	Uc N	Uc-1 %
Dificuldades	-CRE sem condições para dar grande contributo na preparação dos jovens para a SI	21	19.6	3	23
	-A escola está recuada em relação à actual SI	11	10.2	2	15
	-Os jovens abstraem-se da SI	14	13	1	8
	-A abordagem do programa ocupa o tempo todo	5	4.6	1	8
	-Há uma disponibilização precária da Internet na escola	4	3.8	2	15
	-Há muita utilização	1	0.9	1	8
Importância da Internet na escola	-Internet é o primeiro passo para a SI	2	1.8	2	15
	Internet devia ser utilizada por via curricular	3	2.8	1	8
		11	10.2	2	15
Contributo do CRE para a preparação dos jovens para a SI	-Proporciona aos alunos o contacto com os meios de informação				
	-Dá algum contributo para a preparação dos jovens para a SI	36	33.3	8	62

Ao analisarmos o quadro referente à categoria *Relação entre CRE e Sociedade da Informação* (quadro nº30), verificamos que a maioria dos professores entrevistados (62%) considera que o CRE contribui para preparar os jovens para se integrarem na actual Sociedade da Informação. "Eu acho que quem estiver interessado em sobreviver nessa sociedade e seja aluno desta escola consegue lá chegar" (L92), afirmou um dos entrevistados. No entanto, alguns professores (23%) declararam repetidas vezes (19.6%

das u.r.) que o CRE não possuía as condições necessárias para garantir essa preparação dos jovens para a sociedade da informação. Tal é visível na afirmação, peremptória, de um entrevistado:

-"Se me perguntasses, directamente, se ele [o CRE] está apetrechado suficientemente para essa preparação [para a S.I.] digo-te logo que não" (J155).

Como explicação para esta posição foi apontado o atraso da escola em relação à sociedade actual: "a escola está sempre recuada em relação à vida real" (B213) " e a forma como está organizada e como tudo funciona não está virada para aí [para a S.I.]" (B215). Uma outra explicação foi apontada por um único entrevistado, mas de forma bastante veemente (13% das u.r.), que declarou que os jovens não eram preparados para a S.I. porque não queriam, ou seja, preferiam abstrair-se dessa sociedade: "[os jovens] continuam a ser muito selectivos nas informações que recebem e que têm" (M206).

A utilização da Internet é referida por alguns professores como um meio de *praticar* a preparação dos jovens para a S.I.. A disponibilização precária da Internet na escola é apontada como uma dificuldade dessa preparação. A mesma ideia é suportada por um aluno do 8º ano de escolaridade, ao dizer:

- "A Internet está sempre ocupada. Queremos trabalhar na Internet e não podemos porque há lá sempre gente a conversar com outras pessoas e a brincar. Devia haver uma [linha de Internet] para brincar e outra para trabalhar".

Relação entre CRE e igualdade de oportunidades

Quadro nº 31-RELAÇÃO ENTRE CRE E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Ur 1 %	Uc N	Uc 1 %
Contributos para minimizar as desigualdades	-CRE disponibiliza recursos inacessíveis aos pais dos alunos	25	89.3	8	62
	-CRE proporciona condições iguais para todos os alunos	3	10.7	1	8

Da análise do quadro nº31 conclui-se que a maioria dos entrevistados (62%) declara que o CRE proporciona determinados recursos de aprendizagem aos alunos a que, de outra maneira, eles não teriam acesso, devido às características sócio-económicas do meio de que são oriundos. Um dos entrevistados declarou:

-"O CRE pode ser o complemento ou o substituto daquela informação bibliográfica ou documental que os pais não têm ou não podem disponibilizar para os seus filhos" (A 57).

A este propósito, parece-nos oportuno recordar as declarações da assistente social em serviço na escola. Questionada sobre o papel que, na sua opinião, o CRE desempenha junto dos alunos, a certa altura ela afirma:

-"Muitos destes meninos têm famílias muito numerosas, têm famílias desagregadas, um ambiente familiar terrível, com alcoolismo, maltratadas, vítimas de violência. E acho que o CRE é onde eles se sentem bem. Então a parte Internet, a parte das novas tecnologias para eles é o máximo. Eu acho que o CRE constitui um apoio muito grande neste aspecto. Há muitos jovens que não têm condições em casa para trabalhar".

Relação entre CRE e combate ao insucesso escolar**Quadro nº 32-RELAÇÃO ENTRE CRE E COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR**

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Ur %	Uc N	Uc %
Relação entre CRE e o sucesso	-CRE contribui para o sucesso	18	13.8	10	77
	-CRE não está vocacionado para essa função	6	4.6	1	8
	-CRE é insuficiente para combater o insucesso	3	2.3	3	23
	-Depende do aluno	5	3.8	2	15
	-Não há ligação directa com o sucesso	8	6.2	3	23
	-Contribui para melhorar o aproveitamento	13	10	7	54
Formas de contribuir para o combate ao insucesso escolar	-Melhora o aproveitamento fornecendo materiais menos tradicionais	23	17.7	5	38
	-Motiva os alunos	38	29.2	11	85
	-Proporciona o acesso a bens culturais	1	0.8	1	8
	-Depende da orientação dada por cada professor	8	6.2	5	38
	-Há necessidade da orientação dos professores	7	5.4	2	15

Como se pode verificar pela leitura dos dados (quadro 32), cerca de 77% dos entrevistados afirmou acreditar que o CRE contribui para o sucesso escolar dos alunos, proporcionando formas de melhorar o aproveitamento. Uma forma principal seria através da disponibilização de recursos que possibilitam a adopção de estratégias de ensino-aprendizagem mais eficazes. Um dos entrevistados apresentou um exemplo concreto:

- "Ao disponibilizarmos uma série de materiais é completamente diferente a aula"
(E32);

- "Já sei que os alunos vão estar com muito mais atenção no que eu vou dizer a seguir [quando se mostra um vídeo] porque já viram aquilo de que vamos falar" (E34).

A maioria dos professores entrevistados (85%) afirma, repetidas vezes (29.2% das u.r.), que acha que o CRE contribui para combater o insucesso escolar, através da motivação que opera junto dos alunos. Vejamos um exemplo:

- "Eu acho que o CR através, sei lá, do vídeo, da música, pode trazer-lhes [aos alunos] outros interesses que a partir daí eles comecem a achar piada e a tentar então aprender e a ver o que precisam" (K60);

Outro exemplo interessante é a declaração de um aluno de 8º ano de escolaridade, obtida a partir de uma conversa, informal, que decorreu no CRE:

"Eu gosto de jogar à bola, mas não a todos os intervalos. Gosto mais de vir para aqui. Gosto do ambiente e há muita diversidade de coisas para fazer. Quando não queremos ler, vamos para o computador, vemos um filme, podemos ouvir música, podemos fazer variadíssimas coisas. Há certas aulas em que dou-me mal e assim o CR ajuda-me a aprender... vejo os livros e..."

Papel disciplinador do CRE**Quadro nº 33 -PAPEL DISCIPLINADOR DO CRE**

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Ur.1 %	Uc N	Uc.1 %
Papel disciplinador	-Não tem papel disciplinador	28	28.9	6	46
	-Depende da relação dos alunos com o CRE	4	4.1	2	15
	-CRE como local de castigo é negativo	26	26.8	5	38
	-Tem papel disciplinador se devidamente equipado e preparado	12	12.4	4	31
Importância na formação cívica dos alunos	-Desenvolve a consciência cívica dos alunos	14	14.4	3	23
	-Incute regras	4	4.1	1	8
	-Incute métodos de trabalho	4	4.1	1	8
Condições necessárias para ter papel disciplinador	-Necessidade de pessoal	2	2.06	2	15
	-Planificação de tarefas orientadas	3	3.09	1	8

Antes de nos debruçarmos sobre os dados relativos à categoria *Papel disciplinador do CRE*,(quadro 33) convém fazer um esclarecimento. Nos meses que antecederam a realização das entrevistas, discutia-se nas escolas a problemática da disciplina e indisciplina dos alunos. O debate decorria em torno de um documento, enviado para as escolas pelo Ministério da Educação, constituído por uma proposta de alteração ao regime vigente quanto a essa matéria. Tendo sido amplamente divulgado pelos órgãos de comunicação social, o referido documento foi alvo de variadíssimos comentários. Preceisamente nos blocos noticiosos de um canal televisivo de grande audiência foi referido como exemplo de alteração ao regime de disciplina e indisciplina

nas escolas o facto de os alunos já não serem expulsos da sala de aula quando se comportem mal, mas irem de castigo para algum local, como a biblioteca, dizia o apresentador.

Este incidente que acabámos de relatar poderá de alguma forma ter influenciado as respostas dos entrevistados quando lhes foram colocadas questões sobre o papel disciplinador do CRE. Assim, verificou-se que seis dos professores entrevistados negaram, imediatamente, qualquer papel disciplinador do CRE (28,9% das u.r.) . Foi ainda considerada a utilização do CRE como um local de castigo, um factor negativo (5 u.c.; 26.8% das u.r.). Um dos entrevistados, membro de um órgão de gestão da escola, afirmou:

-Eu acho que se há problemas disciplinares devem ser resolvidos disciplinarmente e não pedagogicamente" (D 161);

-"Acho que isso é contraproducente, porque um aluno, depois de cumprir *pena* num sítio, não quer para lá voltar" (D 167).

No entanto, alguns dos entrevistados admitem que o CRE possa ter papel disciplinador junto dos alunos (e não um papel castigador), especialmente ao nível do "desenvolvimento de uma consciência cívica dos alunos" (A 332) e também ao nível de "desenvolver neles a capacidade de estar [em ordem] no CRE" (A 339). Contudo, é ainda referido que para que o CRE possa desempenhar esse papel disciplinador no *bom* sentido, necessita reunir condições que, actualmente, não possui: "acho um bom papel [disciplinador] agora tem de ser apetrechado [o CRE] com recursos , nomeadamente físicos, de pessoal, de material..." (J119).

Relação entre CRE e mudança

Quadro nº34 -RELAÇÃO ENTRE CRE E MUDANÇA

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Ur-1 %	Uc N	Uc-1 %
Intervenção na mudança das práticas lectivas	-Contribui para mudar a prática lectiva dos professores	52	63.4	11	85
	-A mudança depende dos professores	12	14.6	3	23
	-Não contribui	1	1.21	1	8
	-É factor de mudança da escola	11	13.4	5	38
	-Os recursos do Cre proporcionam a mudança da prática lectiva	2	2.43	1	8
Intervenção na evolução dos professores	-CRE contribui para a inovação	1	1.21	1	8
	-Há professores que não evoluem	3	3.65	1	8

Passando à análise dos dados relativos à categoria *Relação entre CRE e mudança* (quadro nº 34), temos a salientar que a maioria dos entrevistados (85%) afirmou achar que o CRE contribui para a mudança das práticas lectivas dos professores. Alguns desses entrevistados (38%) acharam mesmo que o CRE é factor preponderante de mudança na escola, como são exemplo as seguintes u.r.: "Sim, tem-me mesmo ajudado a modificar a prática lectiva" (J42), "Em comparação com a experiência que tive noutras escolas [sem CRE] permite-me dizer que o CRE é de facto algo que eu acho que pode ser aproveitado e de facto o é nesta escola" (J43).

Foi ainda salientado por três entrevistados que a mudança depende, em primeira instância, dos próprios professores e da sua vontade. Um deles afirma:

- "Porque isso [a inovação] tem a ver com a formação de cada um, as apetências de cada um, com a forma de trabalhar de cada professor" (A83).

A biblioteca escolar aparece no discurso dos professores entrevistados (e de muitos outros) associada à mudança da escola.

Relação entre CRE e exames nacionais**Quadro nº35 -RELAÇÃO ENTRE CRE E EXAMES NACIONAIS**

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Ur 1 %	Uc N	Uc 1 %
Compatibilidade entre a utilização do CRE e a existência de exames nacionais	-Não há utilização	3	2.14	1	8
	-Há alguma utilização	5	3.57	2	15
	-Há menor utilização devido à preocupação de cumprir o programa	15	10.7	3	23
	-Há menor procura para trabalhos de projecto	2	1.43	1	8
	-Há menor utilização devido à ideia do exame	2	1.43	1	8
Utilização por professores de disciplinas com exame nacional	-Não há conciliação possível	4	2.85	2	15
	-Não há incompatibilidade	16	11.43	3	23
	-Utilização limitada devido aos exames	11	7.86	4	31
	-Há falta de tempo para utilizar o CRE	28	20	7	54
	-Há desconhecimento dos materiais existentes	4	2.85	1	8
	-Professores solicitam material de sistematização da matéria	10	7.14	4	31
	-A utilização é idêntica à que é feita em outros níveis	2	1.43	1	8
Utilização por professores de disciplinas sem exame nacional					
Utilização do CRE por alunos com exame	-Procuram documentos relativos aos exames	1	0.71	2	15
	-Procuram informações sobre o acesso ao ensino superior	3	2.14	2	15
	-Verifica-se uma utilização por ex-alunos	1	0.71	1	8
	-O CRE é utilizado como complemento do estudo	8	5.71	3	23
Utilização do CRE por alunos sem exame Necessidade da utilização do CRE por alunos com exame	-Idêntica utilização do CRE para projectos/pesquisa à de outros níveis	4	2.85	1	8
		1	0.71	1	8
	-Alunos não sentem necessidade	6	4.2	2	15
	-Sentem necessidade para a sua formação cultural				
	-Sentem necessidade para complementar o manual	11	7.86	1	8

Este quadro (nº 35) mostra-nos os dados relativos à categoria *Relação entre CRE e exames nacionais* . Questionados sobre a utilização do CRE por professores de disciplinas que pressupunham a realização de exames finais nacionais, os entrevistados afirmaram, por um lado, a possibilidade dessa utilização e, por outro lado, a sua dificuldade.

É difícil a utilização do CRE, nomeadamente dos seus recursos, *porque há falta de tempo*, afirmaram cerca de 54% dos entrevistados em 20% das u.r., tanto para os professores prepararem as actividades, como para os alunos organizarem o seu estudo:

- "levam muito tempo, por vezes, a montar as coisas (...) o que leva assim a não haver possibilidade de as realizar"* (M39);
- portanto eles nem têm tempo nem têm necessidade de procurar informação bibliográfica para além do manual"* (J 135).

Basicamente, os entrevistados declaram que a falta de tempo se *deve à preocupação de cumprir o programa*, devido *aos exames*. A u.r. que se segue parece-nos bastante exemplificativa:

- "Agora quando falamos dessa mistura explosiva que é o 12º ano e exame final, a coisa complica-se, porque eu vejo que há uma preocupação por parte dos professores de cumprir aquele programa"* (A143).

Curiosamente, quando colocámos a um aluno do 12º ano a questão da compatibilidade entre a preparação para um exame e a utilização do CRE, ele deixou bem clara que não só essa utilização era frequente, como era necessária para uma boa preparação. A certa altura, o aluno afirmou: *"Se o CR não existisse fazia diferença para eu fazer o 12º ano, porque eu preciso de saber alguma coisa mais e é nos livros que eu vou encontrar as respostas para as minha dúvidas. Os manuais não são suficientes"*.

Quando nos debruçarmos sobre a análise dos dados relativos aos questionários aplicados a alunos utilizadores do CRE -capítulo 2.2.1- teremos oportunidade de verificar que, não só os alunos do 12º ano utilizam o CRE com muita frequência, como

sentem a necessidade de recolher informações que complementem aquelas que os professores lhes fornecem em sala de aula.

Parte dos entrevistados (31%) afirmou achar que os professores de disciplinas com exames nacionais utilizam o CRE para obter *material de sistematização da matéria*.

No entender de 23% dos entrevistados o CRE é utilizado por alunos de disciplinas com exame nacional, *como complemento de estudo*. Foi afirmado repetidas vezes, embora por um único entrevistado, que os alunos sentem necessidade de utilizar o CRE *para complementar o manual*.

Relação entre CRE e programas das disciplinas

Quadro nº36 -RELAÇÃO ENTRE CRE E PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Ur 1 %	Uc N	Uc 1 %
Compatibilidade entre utilização do CRE e os programas das disciplinas	-Há compatibilidade	12	11.4	7	54
	-O CRE tem materiais de acordo com os programas	8	7.6	1	8
	-Depende da existência dos exames nacionais	3	2.86	1	8
	-Depende da vontade dos professores	8	7.6	3	23
	-Há dificuldades devido à extensão dos programas	41	39	6	46
	-Há disciplinas com incompatibilidades	1	0.95	1	8
	-É possível conciliar utilizando estratégias não directivas	6	5.71	1	8
	-É possível utilizar se o programa não for entendido no sentido restrito	1	0.95	2	15
	-Não há dificuldades	25	23.8	3	23

Da análise do quadro de dados relativo à categoria *Relação entre CRE e programas das disciplinas* pode-se concluir que a maioria dos entrevistados (54%) considerou ser compatível a utilização do CRE, tendo em conta as orientações dos programas das disciplinas. Observemos, a título de exemplo, as seguintes u.r.:

-Não há incompatibilidade nenhuma" (I 32);

-Os programas em si já estão a levar o professor para o caminho de utilizar as novas tecnologias" (I 42).

Dos entrevistados a que acabámos de referir alguns (23%) afirmaram mesmo não existirem quaisquer dificuldades de utilização do CRE sob o ponto de vista dos programas das disciplinas. Contudo, um outro grupo de entrevistados com peso considerável (46%) declarou repetidamente (41 u.r.) existirem dificuldades de conciliação entre a utilização do CRE e o cumprimento dos programas. Justificam essa opinião utilizando argumentos tais como os seguintes:

-"Como é que eu posso diversificar um pouco as minhas aulas [utilizando o CRE], se estou tão apegado ao manual e ao programa?" (J61);

-"O cumprimento do programa implica um tipo de aulas que não pressupõe a utilização do CRE" (J 64).

Utilização do CRE por alunos

Quadro nº37 -CATEGORIA: UTILIZAÇÃO POR ALUNOS

SUB CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Ur 1 %	Uc N	Uc 1 %
Utilização em geral	A utilização está em crescimento	2	0.45	1	8
	Alunos gostam	8	1.8	2	15
	A utilização do CRE é uma questão de educação geracional	18	4.06	2	15
	Alunos não sabem utilizar o CRE	10	2.3	1	8
	Alunos utilizam essencialmente com fins lúdicos	6	1.3	1	8
	Há diferenças de utilização consoante as disciplinas	13	2.9	1	8
	Alunos utilizam mais que os professores	9	2	2	15
	Alunos utilizam muito o CRE	21	4.7	4	31
	Alunos faltam às aulas para irem para o CRE	8	1.8	2	15
Valências utilizadas	Utilização da informática	40	9	8	62
	Utilização do audiovisual	17	3.8	8	62
	Leitura informal	6	1.3	3	23
Objectivos da utilização	Desenvolvimento de trabalhos	25	5.6	5	38
	Pesquisa/Investigação	10	2.22	2	15
	Navegar na Net	6	1.3	2	15
	Ocupação de tempos livres/lúdico	17	3.8	5	38
	Consulta informal de periódicos	3	0.7	2	15
Orientação da utilização	Alguns professores orientam os alunos	7	1.82	3	23
	Os alunos não são orientados pelos professores	24	5.32	7	54
	Alunos do secundário não têm necessidade de orientação	22	4.92	7	54

Não utilização por alunos	Alunos devem ser orientados pelos professores	4	0.9	2	15
	Alunos do 3º ciclo precisam de ser mais orientados	18	4.05	5	38
	A orientação é feita pelas funcionárias do CRE	4	0.9	2	15
	Falta de tempo	1	0.22	1	8
	Existência de manuais	1	0.22	1	8
Alunos do ensino secundário/ mais velhos	São mais interessados	2	0.45	1	8
	Há menos recursos	4	0.9	2	15
	Utilizam tendo em vista o exame	9	2	3	23
	Alunos do ensino secundário utilizam mais para actividades ligadas às aulas	9	2.02	4	31
	Alunos do ensino secundário utilizam mais como complemento das aulas	5	1.15	2	15
	Alunos do ensino secundário utilizam recursos mais complexos	15	3.35	6	46
	Alunos mais velhos fazem uma utilização mais sistemática	2	0.45	1	8
	Alunos mais velhos fazem mais produção audiovisual	2	0.45	1	8
		5	1.1	1	8
	Alunos mais velhos são mais selectivos nos filmes que vêm				
	Há maior utilização do CRE para o básico	7	1.55	3	23
	Os recursos a ser utilizados têm de ser mais ponderados	14	3.2	2	15
Alunos do 3º ciclo/ mais novos	Há mais recursos	5	1.1	1	8
	Alunos do 3º ciclo fazem menos produção e mais consulta audiovisual	14	3.05	3	26
	A utilização é mais lúdica	53	11.96	10	77

As declarações dos professores entrevistados sobre o modo como se processava, na sua opinião, a utilização do CRE pelos alunos, deram lugar a uma grande diversidade de sub-categorias, como é notório no quadro nº 37. Na sub-categoria *Utilização em geral* sobressai o indicador que contém a ideia de que os *alunos utilizam muito o CRE* (21 das u.r.), a que se segue a ideia de que *a utilização do CRE é uma questão de educação geracional* (18 das u.r.). Portanto, os professores acham que os alunos gostam e utilizam o CRE: "Eu acho que eles gostam" (K136); "Vais ali e está sempre ocupado" (K140).

Um dado interessante foi revelado por dois entrevistados que declararam que alguns alunos chegam mesmo a faltar às aulas para ir para o CRE. Esta ideia foi confirmada junto das funcionárias do CRE e da assistente social, a qual acrescentou tratarem-se de alunos pertencentes às turmas de currículos alternativos: "São meninos desadaptados, uma espécie de orfãos de pais vivos. Não têm grandes dificuldades de aprendizagem mas têm de comunicação e são desadaptados. (...) Gostam da escola; vão às aulas de vez em quando, mas gostam é de ir ao CRE. É onde eles se sentem bem. Por isso é que os professores, às vezes, vão lá buscá-los para irem para as aulas."

Quando inquiridos sobre as valências do CRE que os professores acham que os alunos mais utilizam, a maioria (62%) declara serem o audiovisual e a informática os sectores mais utilizados. Curiosamente, e antecipando a revelação dos dados dos questionários aplicados aos alunos, verificamos que esta ideia não é confirmada por eles. Antes pelo contrário, quando é perguntado aos alunos o que é que eles estão a fazer no CRE, a maioria das respostas aponta para a utilização do sector de documentação escrita, nomeadamente para os livros. Nas respostas a um outro item do questionário, pudémos verificar que o que mais atrai os alunos ao CRE são, em primeiro lugar, os livros que lá existem e só depois o audiovisual e a informática.

Quanto à sub-categoria *Objectivos da utilização*, cerca de 38% dos inquiridos aponta como principal objectivo dos alunos ao utilizarem o CRE o desenvolvimento de trabalhos, eventualmente de grupo, destinados às diversas disciplinas. Esta opinião parece ser confirmada pelas declarações prestadas por alguns alunos, que nos levam a concluir que, por um lado, o CRE constitui um local onde é possível os alunos encontrarem-se e trabalharem em grupo: "Bem que nós temos todos computadores em casa, mas temos que nos reunir para fazer o trabalho" (aluno de 8º ano). Por outro lado,

é no CRE que os alunos encontram material para a realização desses trabalhos, como se pode verificar nas declarações de um aluno de 12º ano: "Quando tenho trabalhos, é para aqui que eu venho. Aqui encontramos muita coisa".

A *Ocupação dos tempos livres* constitui um indicador com bastante peso a nível da sub-categoria *Objectivos da utilização*. Para uma parte considerável dos entrevistados (38%) os alunos vão ao CRE "para divertimento, para passar o tempo em vez de andarem aí na esquina" (I 63). Efectivamente, esta ideia aparece confirmada pelos resultados dos questionários aplicados aos alunos utilizadores do CRE, pois cerca de 25.9% dos alunos inquiridos afirmaram ter-se deslocado ao CRE a fim de ocupar os tempos livres. Contudo, convém salientar que essa ocupação dos tempos livres não constitui o principal objectivo conducente à utilização do CRE por alunos. A consulta de publicações periódicas (29.6%) parece ser a principal razão da ida dos alunos ao CRE.

A orientação, por parte dos professores, da utilização do CRE pelos alunos, foi outra das questões a que os professores entrevistados se referiram. Pode-se deduzir, da análise dos dados, que poucos são os professores que, na opinião dos entrevistados, orientam os alunos na utilização do CRE. Para os entrevistados, a maior parte dos professores não orienta os seus alunos e deixa essa tarefa a cargo das funcionárias do CRE. Por exemplo, um dos professores inquiridos afirmou: "E de facto, as funcionárias, sobretudo a que está cá há mais tempo, conhece a biblioteca de trás para a frente e orienta bem os miúdos" (A 367).

Este aspecto é bem vincado por todos os alunos que entrevistámos informalmente, como se pode ver nas seguintes afirmações por eles proferidas:

- "Não são os professores que nos mandam, nós é que vimos à biblioteca. É um hábito do ano passado" (aluno do 8º ano);
- "Nunca nenhum professor de nenhuma disciplina nos indicou para irmos à biblioteca; os professores até vêm cá pouco!" (Aluno do 9º ano);
- "Sou eu que venho aqui. Os professores, por acaso, nunca me dizem nada para vir" (Aluno do 12º ano);

- "Os professores mandam fazer trabalhos mas não mandam bibliografias. Às vezes dizem-nos para ir à biblioteca mas não orienta. (...) É raro os professores encaminharem os alunos para aqui" (Aluno do 11º ano).

A propósito da forma como os professores utilizam o CRE consoante essa utilização se enquadre em actividades destinadas ao 3º ciclo de ensino ou ao ensino secundário, os inquiridos afirmaram considerar a existência de diferenças. Ou seja, por exemplo, quando um professor prepara uma aula para o 3º ciclo, utiliza recursos do CRE de uma maneira diferente daquela que adoptaria se a aula se destinasse a uma turma do ensino secundário. As justificações apontadas prendem-se com as diferenças de maturidade e autonomia relacionadas com a idade dos alunos. Uma boa percentagem dos inquiridos (77%) considerou que a utilização do CRE destinada aos alunos mais novos tem características mais lúdicas e considerou ainda que estes alunos, pela sua imaturidade, necessitam de uma grande orientação por parte dos professores e de uma adaptação dos recursos ao seu nível etário:

- "Um aluno do 7º, 8º e 9º só consegue utilizar o CRE devidamente enquadrado pelo professor" (D107);

- No 3º ciclo, até em termos de complexidade dos materiais utilizados reside a diferença" (E176).

É ainda de salientar a ideia manifestada por 54% dos entrevistados de que os *alunos do secundário não têm necessidade de orientação*, devido a *serem mais velhos e maduros*. Vejamos, como exemplo, as seguintes unidades de registo:

- "ele [o aluno do secundário] tem que ter iniciativa [para ir ao CRE] porque é isso que lhe vai ser exigido na faculdade" (M176);

- "os alunos [do secundário] já são crescidinhos e já sabem [pesquisar no CRE]" (D149).

Adiante, quando analisarmos os resultados dos questionários, teremos oportunidade de verificar que, na prática, talvez a orientação por parte dos professores a alunos do terceiro ciclo do ensino básico e a alunos do ensino secundário não siga exactamente as ideias aqui apresentadas.

Utilização do CRE por professores

Quadro nº 38 -CATEGORIA. UTILIZAÇÃO DO CRE POR PROFESSORES

SUB CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Ur 1 %	Uc N	Uc 1 %
Frequência da utilização	Há alguma utilização	5	2.2	1	8
	Há professores que utilizam o CRE assiduamente	19	8.2	3	23
	A utilização é esporádica	4	1.7	3	8
	Depende de cada professor	22	9.5	6	46
Formas de utilização	Há professores que utilizam o CRE para actividades pessoais	7	3	2	15
	Há professores que utilizam o material do CRE para a preparação ou realização de aulas	47	20.1	9	69
	Há professores que utilizam o CRE como local de trabalho	12	5.2	3	23
	Há professores que utilizam o CRE para a sua formação	5	2.1	1	8
Disciplinas mais utilizadoras	Disciplinas ligadas às artes são mais utilizadoras	5	2.2	3	23
	A disciplina de Comunicação é boa utilizadora	16	6.9	2	15
	Não há grandes diferenças de utilização	13	5.6	3	23
	Maior utilização para disciplinas de humanidades	8	3.5	3	23
	Maior utilização para disciplinas com trabalhos práticos	6	2.6	1	8

Disciplinas menos utilizadoras	As disciplinas ligadas às línguas são boas utilizadoras	6	2.6	4	31
	Biologia e C N são disciplinas boas utilizadoras	4	1.7	1	8
	Matemática	4	1.7	1	8
Razões da não utilização	Falta de meios	8	3.4	2	15
	Medo/Rejeição das TI	21	9	4	31
	Pouco entusiasmo	17	7.3	5	38
	Prof. sem formação	2	0.9	1	8

A análise dos dados relativos à categoria *Utilização do CRE por professores* (quadro nº 38) e às subsequentes sub-categorias, conduz-nos a várias conclusões. Em primeiro lugar, parece que os entrevistados acham que a utilização do CRE por professores é variável. Ou seja, *há professores que utilizam o CRE assiduamente* (23% das u.c.), bem como há professores para quem *a utilização é esporádica* (23% das u.c.). Como justificação plausível é apontado o facto de que a utilização do CRE "depende da personalidade, do perfil do professor" (J73), e que "há pessoas que se sentem melhor com um ensino estruturado, com tudo debaixo do seu controlo" (J74) e por isso não precisam nem querem utilizar os recursos do CRE. Portanto, na opinião de quase metade dos entrevistados (46%) a utilização *depende de cada professor*.

Os professores que utilizam o CRE fazem-no, na opinião dos entrevistados, de variadas maneiras e com diferentes objectivos. Contudo é bastante salientada a utilização do CRE por professores relacionada com actividades lectivas, nomeadamente a pesquisa de informação destinada à preparação de aulas e à sua utilização durante a realização da própria aula (20.1% das u.r ; 69% dos entrevistados).

Quanto a uma maior ou menor utilização do CRE consoante a disciplina (ou grupo disciplinar) a que pertencem os professores, os entrevistados declararam achar que há uma maior incidência na utilização do CRE por parte de professores de disciplinas ligadas às artes (23% das u.c.), às línguas (31% das u.c.) e, especialmente, à disciplina de Comunicação (16 das u.r.).

Olhando antecipadamente para os resultados dos questionários aplicados aos alunos, verificamos que os dados contradizem as opiniões a que acabámos de nos referir. Ou seja, inquiridos os alunos sobre a disciplina para a qual eles mais utilizam o CRE, concluiu-se que, se bem que disciplinas como Português (22%), Comunicação (14.4%), Francês (7.7%) e História (5.8%) sejam *boas utilizadoras*, outras disciplinas como as Ciências Naturais /Biologia (11.4%), Técnicas Laboratoriais de Física (5.9%) e Matemática (4.4%), também possuem um peso considerável a esse nível. É de destacar o caso da disciplina de Matemática, apontada por um entrevistado como a menos utilizadora, apresentar uma percentagem de utilização pelos alunos superior às disciplinas de Geografia, Filosofia e Inglês, entre outras disciplinas da área das letras.

Como principais razões da não utilização do CRE por alguns docentes, os entrevistados apontaram o *medo/rejeição das tecnologias de informação* (31% dos entrevistados; 9% das u.r.) Observemos, a título de exemplo, as seguintes u.r.:

-**"Eu não gosto de computadores"** (K12);

-**"Ainda não senti necessidade dessa máquina"** (K13);

-**"A maioria das pessoas trata o computador como um bicho"** (M136);

-**"Há muitos professores que evitam [as tecnologias de informação] porque têm medo dos aparelhos"** (I34).

O *pouco entusiasmo* dos professores (38% dos entrevistados; 7.3% das u.r.) foi outra das principais razões apontadas, no entender dos entrevistados, para justificação a não utilização do CRE por professores. Sobre este assunto vejamos algumas unidades de registo elucidativas:

-**"há filmes excelentes que eu podia passar, fazer debate, comentar o filme", "mas não o faço por um bocado de comodismo"** (F 30, 31, 3);

-**"os alunos têm mais vontade de entrar nesta sala que os professores"** (140);

-**"o CRE não me entusiasma porque obriga-me a preparar de novo as minhas aulas"** (G103).

-**"se calhar não me puxa lá ir [ao CRE], não sei porquê"** (I 88).

Utilização do CRE por projectos

Quadro nº 39 -CATEGORIA: UTILIZAÇÃO DO CRE POR PROJECTOS

SUB CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Ur 1 %	Uc N	Uc 1 %
Formas de utilização	Relação pontual	14	9.5	5	38
	CRE disponível para apoiar projectos	18	12.4	1	8
	Sala de estudo desligada do CRE	5	3.4	1	8
	Fornecimento de recursos/informação	45	30.8	7	54
	Utilização para produção	4	2.7	1	8
	Perspectiva lúdico-cultural da utilização	6	4.1	2	15
	PEE não menciona CRE	7	4.8	2	15
	CRE é local de trabalho dos projectos da a-e	35	24	4	31
	CRE apoia directamente o projecto Teatro e Rádio Escolar	12	8.2	3	23

Como se pôde constatar nos capítulos relativos à caracterização do estabelecimento de ensino e à caracterização do CRE, parece existir na escola um certo dinamismo, visível, por exemplo, na considerável quantidade e diversidade de actividades em desenvolvimento, denominadas pelos docentes por projectos. Foi essa a principal razão que motivou a inclusão, no protocolo das entrevistas, de alguns itens que deram lugar à categoria *Utilização do CRE por projectos*. Pretendia-se saber que tipo de relação existia entre o CRE e os projectos em desenvolvimento na escola, quer se tratassem de projectos de turma, de grupo disciplinar, de área escola, etc.

Da análise dos dados (quadro 39) conclui-se que essa relação parece ser pontual (38% dos entrevistados; 9.5% das u.r.) e caracterizar-se, essencialmente, por colocar à

disposição dos intervenientes nos projectos, toda a documentação e material que o CRE possuía (30.8% das u. r.; 54% das u.c.). Alguns entrevistados afirmaram, por exemplo:

- "Sempre que há um projecto da área escola que é motivo de pesquisa [o CRE fornece o material]" (A162);

- "A documentação toda, portanto a fase documental [do projecto] foi muito utilizada a daqui da biblioteca" (H94);

Parte dos entrevistados (31%) consideraram o CRE como *local de trabalho dos projectos de área-escola* (24% das u.r.).

Portanto, da análise de conteúdo das entrevistas sobressai o papel do CRE como disponibilizador da informação, documentação e equipamento necessários ao desenvolvimento dos trabalhos de projectos. Além disso, o CRE parece também ter como função a de apoiar logisticamente a realização desses projectos.

Gestão do CRE

Quadro nº40 -CATEGORIA: GESTÃO DO CRE

SUB CATEGORIAS	INDICADORES	Ur N	Un-1 %	Uc N	Uc-1 %
Objectivos da gestão	Ampliar o CRE	12	8	3	23
	Disponibilizar para o público	1	0.7	1	8
	Contribuir para a transformação do sistema de ensino	5	3.3	1	8
Difusão de informação	Há uma falha na difusão de informação	8	5.3	1	8
	Informação directa é mais eficaz	6	4	1	8
Papel da CEI	Investimento nas aquisições	12	8	1	8
Relação do CRE com o Conselho Pedagógico	CRE não tem representação no Conselho Pedagógico	16	10.7	2	15
	Conselho Pedagógico falha como canal de difusão de informação	4	2.6	1	8
Papel da Administração Central	O investimento é mínimo	19	12.7	3	23
	A A. C. é responsável no desenvolvimento do CRE	4	2.7	1	8
	A escola não tem autonomia para desenvolver o CRE	8	5.3	2	15
Organização do CRE	Há necessidade de uma organização diferente	3	2	1	8
	As diferentes disciplinas e projectos querem os seus CRE próprios	16	10.6	4	31
	Local sub-aproveitado	6	4	3	23
Recursos humanos	Falta de funcionários	11	7.3	3	23
	Falta de professores qualificados	5	3.3	2	15
Sensibilização dos professores	Realização de acções de formação	3	2	1	8
Relação com os alunos	Professores da equipa do CRE procuram orientar os alunos	4	2.7	1	8
Equipa de gestão	Há necessidade da gestão ser feita em equipa	2	1.3	1	8
	Equipa sem formação	2	1.4	1	8
Autonomia da equipa	CRE é um sector com autonomia	3	2	1	8

Antes de passarmos à análise dos resultados apresentados no quadro 40 sobre a categoria *Gestão do CRE*, convém que seja feito um esclarecimento. Entre o grupo de professores entrevistados encontravam-se a professora responsável do CRE e o presidente da Comissão Executiva Instaladora (CEI). Tendo em conta que se tratava de profissionais que, embora desempenhem funções docentes, desempenham ainda e à data, funções de gestão, pensámos que seria adequada a elaboração de um guião de entrevista específico, que incluísse um bloco temático sobre a gestão do CRE. No entanto, à medida que as entrevistas se iam realizando, fomos chegando à conclusão de que tal não se justificava, pois os entrevistados abordavam, natural e espontaneamente, questões ligadas à gestão do CRE. Obviamente, as declarações dos entrevistados com responsabilidades directas na gestão incidiram especialmente nesta temática, razão pela qual pertence a eles a maioria das unidades de registo. No entanto, muitos outros entrevistados se pronunciaram sobre esta matéria.

Da análise dos dados do quadro nº 40, pudemos concluir que os entrevistados acham que os principais objectivos da gestão são a *ampliação* (do espaço e do alcance) *do CRE* (8% das u.r.) e a *contribuição para a transformação do sistema de ensino* (3.3% das u.r.). Este último indicador diz talvez respeito à aplicação prática da pedagogia da documentação, a que fizemos referência noutro capítulo do nosso trabalho. Parece ser essa a ideia subjacente às unidades de registo seguintes, retiradas da entrevista de um dos elementos pertencente à equipa de gestão do CRE:

- "Posso aqui deixar uma espécie de desejo de fundo que era que o CRE se espalhasse pela escola toda" ; "e se toda a escola funcionasse, isto é um idealismo, como um CRE..."; "o ideal era uma mudança radical de todo o sistema de ensino em que toda a escola era um CRE"; "e é para aí que o CRE se encaminhará"(B237, 238, 240, 242).

Na opinião de alguns dos entrevistados, parece que as actividades entretanto desenvolvidas no sentido de "conquistar" os alunos e de levar a que os professores se "apropriem" do CRE não têm sido bem sucedidas, por motivos tais como: *há uma falha na difusão da informação* (5.3% das u.r.); a CEI só intervém a nível da formalização

das compras de materiais e equipamentos (o que é exigido por lei) (12% das u.r.); e não existe qualquer ligação ou representação junto do Conselho Pedagógico (10.7% das u.r.).

Alguns dos entrevistados apontam um dedo acusatório aos órgãos de administração central, nomeadamente o Ministério da Educação na sua globalidade. Por um lado, por não investir o suficiente no CRE (12.7% das u.r.); por outro lado, por não dar à escola a autonomia suficiente para levar a cabo o desenvolvimento do CRE. Sobre esta matéria, um dos entrevistados afirmou: "mas como sabemos, o ministério está sempre agarrado a não puxar os cordões à bolsa" (C199); "é o máximo de aproveitamento com o mínimo de investimento" (C200).

Outro obstáculo a um melhor funcionamento do CRE, na opinião dos entrevistados, reside na falta de recursos humanos, devidamente formados e qualificados para o desempenho de funções de organização e de gestão do CRE. Isto verifica-se tanto a nível dos funcionários (7.3 das u.r.) como a nível dos professores (3.3% das u.r.).

Continuando a análise do quadro de dados relativos à categoria *Gestão do CRE*, concluímos ainda que alguns dos professores entrevistados acham que o CRE é um *local sub-aproveitado* (23% das u.c.). A principal razão apontada prende-se com o facto de alguns grupos disciplinares terem uma visão egocêntrica em relação aos recursos existentes, que os leva a desejarem e, alguns mesmo, a possuírem o seu próprio CRE (10.6% das u.r.; 31% das u.c.). Este é constituído, normalmente, por uma sala de acesso restrito, onde estão depositados documentos e equipamentos pertencentes, por exemplo, ao grupo de Matemática, ou ao grupo de Mecanotecnica, ou de História, etc. Dois dos professores entrevistados proferiram declarações, a este propósito, bem ilustrativas:

- "os grupos todos queriam ter o seu próprio mini-centro de recursos" (K104;

- "desta forma [os grupos terem o seu mini CRE] acabamos por não sermos capazes de otimizar tudo aquilo que temos, os recursos" (G2).

"nós [os da química e da física] temos duas salinhas onde temos tudo o que há de física e de química aqui arrumadinho" (G7)

5.2- Dados relativos aos questionários

5.2.1.- Questionários aplicados a alunos

Como já referimos anteriormente, foram recolhidos cerca de 1480 questionários, aplicados aos alunos utilizadores do CRE, durante cinco dias úteis, num total de 40 horas. Foi assim possível apurar o índice de utilização do CRE por alunos, para o qual foi utilizada a fórmula proposta por Canário e Oliveira (1991:64):

$$\text{Índice de utilização} = \frac{\text{Nº de utilizações}}{\text{Nº de alunos da escola}} \times 100$$

Através desta operação obtivemos o valor de 138.5. Segundo os parâmetros dos autores referidos, trata-se de um índice revelador de uma forte utilização do CRE pelos alunos da escola.

Depois de organizados e tratados os dados da forma que já enunciámos, passamos agora à apresentação dos resultados, salientando aqueles que consideramos mais interessantes.

Relação entre ano de escolaridade e período de utilização

O quadro nº41 mostra-nos a relação existente entre o ano de escolaridade a que pertencem os alunos e o período do dia em que se deu a utilização do CRE.

Quadro nº 41-Relação entre o ano de escolaridade dos alunos e o período de utilização do CRE (percentagem)

ANO	PERÍODO DE UTILIZAÇÃO					TOTAL
	Intervalo	Hora Almoço	Falta de um prof.	Durante aula	Antes/depois aulas	
7º	26.1	14.2	43.3	3.7	12.7	9.1
8º	31.8	21.2	35.2	6.1	5.6	12.2
9º	36.4	15.5	36.4	0	11.8	7.5
10º	38.3	16.9	17.5	16.0	11.3	22.1
11º	35.3	13.8	17.1	19.6	14.2	18.7
12º	32.9	19.8	5.0	16.9	25.3	28.5
9ºII	73.9	26.1	0	0	0	1.6
CA*	100	0	0	0	0	0.3
ERUC**	0	0	100	0	0	0.1
TOTAL	34.9	17.4	19.4	13.2	15.1	100

*Curriculos alternativos

**Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis

Da análise dos dados apresentados, pode-se concluir que a maioria dos utilizadores são alunos do ensino secundário (69.3%) e, destes, uma parte considerável pertence ao 12º ano (28.5%). Curiosamente, estes números contradizem a opinião manifestada por alguns dos docentes entrevistados, de que os alunos do 12º ano pouco utilizam o CRE. Contudo, em relação à grande utilização por alunos do ensino secundário, convém não esquecer que a maioria da população discente da escola em estudo é constituída por alunos do ensino secundário (69.2%), o que retira algum significado aos resultados anteriores.

O período de maior utilização apontado pelos respondentes foi, em primeiro lugar, o dos intervalos entre as aulas (34.9%). Estamos a referir-nos a períodos de cerca de dez minutos, intercalados com um período de cerca de vinte minutos em cada turno de funcionamento da escola.

O CRE também parece ser muito utilizado no tempo que o aluno tem livre devido à falta de um professor (19.4%) ou durante a hora de almoço (17.4%).

Concluindo, verifica-se uma distribuição equilibrada em relação ao período de utilização do CRE, com alguma preponderância para o período dos intervalos entre as aulas.

Relação entre ano de escolaridade e modalidade de trabalho

Os dados relativos à relação entre o ano de escolaridade dos alunos e a modalidade do trabalho desenvolvido no CRE são apresentados no quadro nº 42.

Quadro nº 42-Relação entre o ano de escolaridade dos alunos e a modalidade de trabalho no CRE (percentagem)

ANO	MODALIDADE DE TRABALHO			
	Individual	A pares	Em grupo	TOTAL
7º	19.3	58.0	22.7	8.3
8º	14.0	60.2	25.8	8.8
9º	38.8	50.7	10.4	6.3
10º	32.5	31.0	36.5	24.1
11º	34.6	20.5	44.9	19.3
12º	52.3	22.6	25.1	30.5
9ºII	73.9	17.4	8.7	2.2
CA*	0	0	100	0.4
ERUC**	0	100	0	0.2
TOTAL	37.4	32.2	30.5	100

*Currículos alternativos

**Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis

Pela análise dos resultados somos levados a pensar que os alunos do ensino básico utilizam o CRE preferencialmente a pares, embora no 9º ano se verifique uma maior utilização individual.

Quanto aos alunos do ensino secundário verifica-se um certo equilíbrio em relação ao modo de trabalhar no CRE, se bem que alguma inclinação para a utilização em grupo. Isto deve-se, talvez, ao facto de haver alguns professores, de disciplinas como Comunicação e Técnicas de Foto e Vídeo, que utilizam o CRE como local de realização de aulas e de trabalhos em grupo, como teremos oportunidade de confirmar adiante.

No caso específico dos alunos do 12º ano é apontada uma maior utilização individual, o que talvez se justifique pelo facto de estes alunos terem de se preparar para os exames nacionais o que é uma actividade, naturalmente, solitária.

De uma forma geral, considerando a globalidade dos alunos, podemos afirmar que parece haver um certo equilíbrio entre as modalidades de utilização -individual (37.4%), a pares (32.2%) e em grupo (30.5%) - com uma ligeira acentuação para a utilização individual.

Relação entre disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e o ano de escolaridade

O quadro seguinte mostra-nos a relação existente entre a disciplina escolar para a qual os alunos dizem que mais utilizam o CRE e o ano de escolaridade a que eles pertencem.

Quadro nº 43 -Relação entre disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e o ano de escolaridade (percentagem)

Disciplina	ANO DE ESCOLARIDADE							TOTAL
	7º	8º	9º	10º	11º	12º	ERUC*	
C. Fis.-Qui.	8.0	36	32	8	8	0	8	3.2
Português	14.4	10.9	10.3	18.4	10.3	35.6	0	22
Oficina Artes	0	0	0	18.2	27.3	54.5	0	5.6
Téc. Lab. Física	0	0	0	29.8	42.6	27.7	0	5.9
Histór. Arte	0	0	0	35.7	42.9	21.4	0	3.5
Tec.Foto e Vídeo	0	0	0	53.8	46.2	0	0	1.6
C. Nat./Biolog.	17.8	40	15.6	2.2	2.2	22.2	0	11.4
Comunicação	0	0	0	42.1	27.2	30.7	0	14.4
Matemática	14.3	2.9	8.6	17.1	20	37.1	0	4.4
Téc. Aplicação	0	0	0	0	0	100	0	1.9
C.da Terra e Vida	0	0	0	50	50	0	0	0.8
Geografia	13.8	13.8	24.1	13.8	13.8	20.7	0	3.7
Francês	1.6	11.5	3.3	29.5	32.8	21.3	0	7.7
História	10.9	8.7	6.5	26.1	13	34.8	0	5.8
Int. Tec. Informa.	0	0	0	40	60	0	0	1.3
Sociologia	0	0	0	0	0	100	0	0.6
Psicologia	0	0	0	0	0	100	0	0.6
Ed. Tecnológica	60	20	20	0	0	0	0	0.6
Química	0	0	0	0	0	100	0	1.9
Filosofia	0	0	0	50	50	0	0	0.5
Int. Des. Ec. Soc.	0	0	0	0	0	100	0	1
Economia	0	0	0	50	50	0	0	0.8
Inglês	50	50	0	0	0	0	0	0.3
Física	0	0	0	100	0	0	0	0.5
TOTAL	7.8	10.4	0.1	22.6	19.5	32.4	0.3	100

*Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis

Pela análise dos dados conclui-se que as disciplinas para as quais os alunos mais utilizam o CRE para a realização de trabalhos são: Português (22%), Comunicação (14.4%), Biologia/Ciências Naturais²⁰ (11.4%) e Francês (7.7%).

Um outro conjunto de disciplinas aparece com percentagens reduzidas mas de alguma forma significativas devido ao menor número de turmas e de alunos que incluem estas disciplinas no seu currículo. É o caso de Técnicas Laboratoriais de Física (5.9%), Oficina de artes (5.6%) e História da Arte (3.5%).

Passando à análise da relação entre as disciplinas referidas e o ano de escolaridade dos alunos, temos a salientar o seguinte:

- na disciplina de Português, destacam-se os utilizadores do 12º ano de escolaridade, verificando-se um equilíbrio entre os restantes níveis;
- na disciplina de Comunicação há um equilíbrio entre os níveis de escolaridade dos utilizadores, os quais pertencem, unicamente, ao ensino secundário, pois esta disciplina só existe nesse ciclo de ensino;
- na disciplina de Biologia/ Ciências Naturais, de uma forma geral, verifica-se algum destaque para a utilização por alunos do ensino básico; de uma forma mais específica, o destaque vai para os alunos do 8º e também do 12º anos de escolaridade;
- na disciplina de Francês salienta-se a utilização por alunos do ensino secundário;
- na disciplina de Técnicas Laboratoriais de Física, exclusiva do ensino secundário, destaca-se a utilização por alunos do 11º ano de escolaridade;
- na disciplina de Oficina de Artes, também exclusiva do ensino secundário, pertence ao 12º ano a maioria dos alunos utilizadores;

²⁰ Pode parecer estranho o facto de umas vezes nos referirmos à disciplina de Biologia isoladamente, outras vezes nos referirmos às disciplinas de Biologia e Ciências Naturais como se fossem uma só disciplina. Tal deve-se ao facto de, no terceiro ciclo do ensino básico, os alunos confundirem normalmente as duas disciplinas, atribuindo-lhes um ou outro nome sem qualquer critério. Por isso, quando nos referimos a dados com origem em alunos do ensino básico, utilizamos o termo Biologia /Ciências Naturais. Tal situação não acontece entre os alunos do ensino secundário, que utilizam com mais rigor o nome das disciplinas que frequentam. Portanto, quando os nossos dados têm origem em alunos do ensino secundário, utilizamos o termo Biologia, porque realmente é da disciplina de Biologia que se trata.

-na disciplina de História de Arte, que tal como as duas antecessoras só é leccionada no ensino secundário, os principais utilizadores são alunos do 11º ano de escolaridade.

Relação entre a regularidade da frequência e o ano de escolaridade

O quadro nº 44 apresenta-nos resultados sobre a relação entre a regularidade com que os alunos frequentam o CRE e o ano de escolaridade a que pertencem.

Quadro nº 44 –Relação entre a regularidade com que os alunos frequentam o CRE e o ano de escolaridade (percentagem)

ANO	REGULARIDADE DE UTILIZAÇÃO				TOTAL
	Nunca	Raramente*	Regularmente*	Frequentemente*	
7º	0.8	14.5	29	55.7	9.4
8º	3.6	13.1	25.6	57.7	12
9º	2.8	3.8	16	77.4	7.6
10º	3.3	18.8	32.7	45.7	21.8
11º	1.6	18	26.6	53.9	18.4
12º	1	10.5	30.9	57.6	28.7
9ºII	4.3	43.5	8.7	43.5	1.6
CA**	0	0	25	75	0.3
ERUC***	0	0	50	50	0.1
Total	2.1	14.3	28.1	55.5	100

*Raramente: menos de uma vez por semana; Regularmente: pelo menos uma vez por semana; Frequentemente: mais de uma vez por semana

**Currículos alternativos

***Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis

Uma das principais conclusões que podemos retirar da análise dos resultados apresentados é que a esmagadora maioria dos utilizadores afirma frequentar assiduamente o CRE (83.6%) -pelo menos uma vez por semana (28.1%) e mais de uma vez por semana (55.5%). Não se verificam diferenças consideráveis entre os diversos níveis de escolaridade. Não convém esquecer que os alunos pertencentes ao 9º ano nível II, às turmas de currículo alternativo e de ensino recorrente por unidades capitalizáveis, constituem um número muito inferior relativamente ao das restantes turmas da escola.

Relação entre o que atrai os alunos ao CRE e o ano de escolaridade

No questionário aplicado aos alunos foi colocada um item, de resposta aberta, que questionava os alunos sobre os aspectos que mais o atraíam ao CRE, ou seja, do que é que mais gostava do CR, porque é que lá ia. As respostas obtidas foram sujeitas a análise de conteúdo, da qual resultou a construção de um quadro de doze categorias, que por sua vez foi sujeito ao mesmo tratamento estatístico aplicado aos outros dados.

O que atrai os alunos dos diversos anos de escolaridade ao CRE? A resposta a esta questão talvez esteja contida no quadro seguinte.

Quadro nº 45 –Relação entre o que atrai os alunos ao CRE e o ano de escolaridade (percentagem)

ATRATIVOS	ANO DE ESCOLARIDADE									TOTAL
	7º	8º	9º	10º	11º	12º	9ºII	CA*	ERUC**	
Consulta informal –revistas, jornais	5.9	9.2	7.8	23.5	17	36.6	0	0	0	14.3
Documentação audiovisual	30.9	30.9	9.1	1.8	5.5	21.8	0	0	0	5.1
Documentação impressa –livros	13.7	16	14.5	14.8	11.7	24.6	2.3	1.6	0.8	23.9
Equipamento informático	7.1	8.2	10.2	30.6	26.5	13.3	4.1	0	0	9.2
Necessidade/ tem o que é necessário	2.2	5.9	6.7	25.9	20.7	38.5	0	0	0	12.6
É local de realização de trabalho	3.3	14.8	1.6	16.4	9.8	54.1	0	0	0	5.7
Tem bom ambiente	9.7	10.6	6.3	20.8	21.3	30.4	1	0	0	19.3
Diversificação de actividades	11.4	11.4	0	28.6	31.4	17.1	0	0	0	3.3
Local de saber / informação	5.3	13.2	15.8	18.4	13.2	34.2	0	0	0	3.6
Bom acolhimento	0	0	0	20	10	70	0	0	0	1.9
Boas instalações /material	0	0	0	0	0	100	0	0	0	0.6
Forma de ocupação de tempos livres	0	0	0	66.7	0	33.3	0	0	0	0.6
TOTAL	9.3	12	8.7	20.4	16.9	31.1	1.1	0.4	0.2	100

*Currículos alternativos

**Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis

Ao contrário da opinião que os professores entrevistados manifestaram, o que mais parece atrair os alunos ao CRE são, sem dúvida, os livros que lá existem (23.9%). Os dados apontam ainda para um certo equilíbrio em relação ao nível de escolaridade dos alunos, com uma certa inclinação para os alunos do 12º ano. Os alunos deste nível de escolaridade tiveram também um peso considerável na escolha de outras três razões que atraem alunos ao CRE: o bom ambiente que lá existe (19.3%); a possibilidade de fazer consulta informal de jornais e revistas (14.3%); a necessidade que os alunos sentem de utilizar os recursos do CRE para o desenvolvimento das suas actividades escolares (12.6%).

Alguns dos professores entrevistados acham que a utilização de equipamentos informático e audiovisual é própria dos alunos mais novos. Ao contrário, os dados apontam para uma elevada procura do equipamento/material informático (9.2%) e audiovisual (5.1%) em especial por alunos do 10º ano, no caso do equipamento/material informático, e por alunos do 7º, 8º e 12º anos de escolaridades, no caso do equipamento/material audiovisual. Esta incidência da procura do audiovisual por alunos do 12º ano, talvez esteja relacionada com o facto de, entre as disciplinas para as quais mais é utilizado o CRE (quadro nº3) se encontrem as de Comunicação, Oficina de Artes e História da Arte, do 12º ano. De uma breve análise dos programas destas disciplinas, deduzimos que a imagem tem um papel central no seu desenvolvimento curricular e, portanto, o audiovisual constitui um recurso imprescindível.

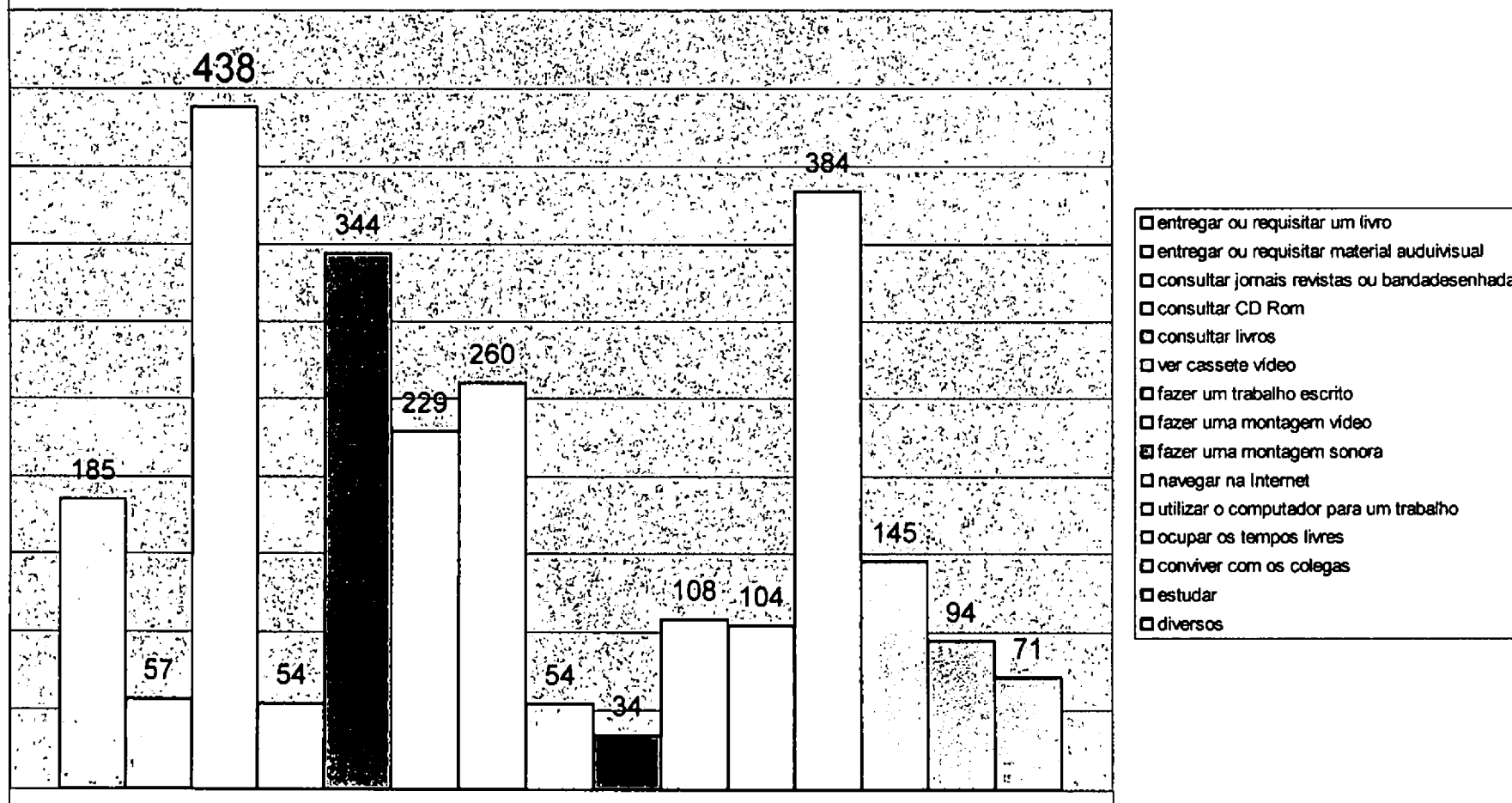
Por fim, a possibilidade de realização de trabalhos no CRE é outro dos motivos que atrai os alunos àquele espaço (5.7%). Esta ideia foi referida por alunos com quem desenvolvemos conversas informais e a que, aliás, já nos referimos a propósito dos resultados das entrevistas aos professores.

Modalidades de utilização do CRE por alunos na semana em estudo

O questionário aplicado aos alunos incluía um item em que lhes era perguntado o que é que tinham ido fazer, concretamente e naquele momento, ao CRE. Foi dada liberdade aos respondentes para assinalarem uma ou mais opções, na medida em que, na realidade, o aluno poderia ter ido ao CRE a fim de realizar várias tarefas.

Os resultados relativos ao item referido são apresentados através do gráfico II. Da sua análise, pode-se concluir que se confirma a ideia de que o que mais atrai os alunos ao CRE são os livros. Consultar livros foi uma opção assinalada 344 vezes o que, somado à opção "entregar ou requisitar um livro", assinalada 185 vezes, dá um total de 529. Por coincidência, é este exactamente o mesmo número que resulta do somatório da opção "ocupação de tempos livres"(384) com a opção "conviver com os colegas" (145), actividade esta que também constitui uma forma de ocupação de tempos livres.

Gráfico II - Modalidades de utilização do CRE por alunos
Nº de utilizações na semana em estudo



A consulta de jornais, revistas e livros de banda desenhada, tecnicamente designada por consulta informal, foi assinalada 438 vezes, seguida da realização de um trabalho escrito (260 vezes) e do visionamento de uma cassette video (229 vezes).

Todos os dados que acabámos de referir confirmam aqueles apresentados no quadro 45 , relativos aos factores que atraem os alunos ao CRE. Com efeito, confirma-se que o que mais atrai os alunos são os livros, porque na verdade foi esse o motivo que levou os alunos ao CRE em primeiro lugar. Confirma-se que os alunos são atraídos pelo "bom ambiente" do CRE, porque eles se deslocam lá, em grande prate, para conviver e ocupar tempos livres. Também se confirma que a secção de consulta informal atrai os alunos ao CRE, porque eles se deslocam lá, em grande número, para consultar jornais, revista e livros de banda desenhada.

A ideia de que o audiovisual e a informática não constituem um dos principais atractivos dos alunos ao CRE (ideia contrária à de alguns dos professores entrevistados) também aparece confirmada pelos dados do gráfico II , exceptuando a visualização de cassetes video, uma actividade bastante assinalada (229 vezes). De ressaltar ainda que esta actividade é plausível de ser classificada de uma forma de ocupação de tempos livres.

Relação entre o que não atrai os alunos ao CRE e o ano de escolaridade

O quadro número 46 procura mostrar-nos o que é que os alunos não gostam no CRE e/ou os impede de o frequentar.

Quadro nº 46 –Relação entre o que não atrai os alunos ao CRE e o ano de escolaridade (percentagem)

NÃO ATRACTIVOS	ANO DE ESCOLARIDADE									TOTAL
	7º	8º	9º	10º	11º	12º	9ºII	CA*	ERUC**	
Não gosta da biblioteca escolar	46.2	23.5	0	31.1	41.7	11.8	0	0	0	26.7
A biblioteca não tem o que precisa	0	0	28.6	0	0	11.8	0	0	0	3.7
Não tem necessidade da bib.escolar	15.4	35.3	14.3	33.3	36.1	41.2	22.2	0	0	32.9
Mau atendimento (racismo)	7.7	17.6	0	0	0	0	0	0	0	2.5
É um local repressivo	0	11.8	28.6	11.1	5.6	0	0	0	0	6.8
Falta de tempo	30.4	11.8	28.6	24.4	16.7	23.5	77.8	0	0	24.8
Horário desadequado	0	0	0	0	0	11.8	0	0	0	2.5
TOTAL	8.1	10.6	4.3	28	22.4	21.1	5.6	0	0	100

*Currículos alternativos

**Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis

Em primeiro lugar, os alunos afirmaram que não vão ao CRE porque não precisam (32.7%), em especial alunos dos 7º, 10º e 11º anos de escolaridade. Em segundo lugar, não vão ao CRE porque não gostam, pura e simplesmente, de lá ir (26.7%). Por último, uma boa parte dos alunos que afirmaram não frequentar regularmente o CRE, justifica-o com a falta de tempo (24.8%), em especial os alunos do ensino básico.

Relação entre modalidade do trabalho e período de utilização

Voltemos agora a falar do período de utilização do CRE, fazendo o cruzamento desta variável com a variável relativa às modalidades do trabalho que os alunos desenvolvem naquele espaço.

Quadro nº 47 – Relação entre a modalidade de trabalho e o período de utilização do CRE por alunos (percentagem)

PERÍODO DE UTILIZAÇÃO	MODALIDADE DE TRABALHO			TOTAL
	Individual	A pares	Em grupo	
Intervalo	36.5	38.3	25.2	2.7
Hora de almoço	53	31.1	15.9	15.5
Na falta de um prof.	25.2	38.5	39	17.2
Durante uma aula	22.3	23.4	54.3	16.6
Antes /depois aulas	54.7	22.1	23.2	18
TOTAL	37.6	31.8	30.6	100

Da análise dos dados apresentados no quadro 47, pode-se concluir que o período de maior utilização do CRE é o intervalo entre as aulas. Por outro lado, conclui-se que existe um equilíbrio entre as diversas modalidades de trabalho, com ligeira inclinação para o trabalho individual. Aliás, já havíamos referido estas evidências em pontos anteriores.

O que sobressai de novo neste quadro é que quer a utilização individual quer em grupo decorrem em períodos de tempo alargados: antes/depois da aulas (54.7%) ou no período do almoço (53%), na utilização individual; durante uma aula (54.3%) ou na falta de um professor (39%), no caso da utilização em grupo. A utilização do CRE a pares decorre nos diversos períodos de forma equilibrada, embora com alguma

inclinação para o período subsequente à falta de um professor (38.5%) e para os intervalos entre as aulas, o que parece apontar para uma utilização mais destinada a ocupar o tempo livre.

Relação entre o período de utilização do CRE e a regularidade dessa utilização

O quadro número 48 procura mostrar a relação existente entre o período de utilização do CRE por alunos e a regularidade dessa utilização.

Quadro n° 48 –Relação entre o período de utilização do CRE por alunos e a regularidade dessa utilização (percentagem)

PERÍODO DE UTILIZAÇÃO	REGULARIDADE DE UTILIZAÇÃO				TOTAL
	Nunca	Raramente*	Regularmente*	Frequentemente*	
Intervalo	3.6	14.8	28.6	53	33.9
Hora de almoço	0.8	20.4	23.7	55.1	17.6
Na falta de um prof.	0.7	8.3	28.6	62.3	19.8
Durante uma aula	3.3	20.2	27.3	49.2	13.1
Antes /depois aulas	0.9	9.2	31.8	58.1	15.6
TOTAL	2.1	14.4	28.1	55.5	100

*Raramente: menos de uma vez por semana; Regularmente: pelo menos uma vez por semana; Frequentemente: mais de uma vez por semana

Da análise dos resultados apresentados podemos concluir que , seja qual for o período de utilização, a regularidade da frequência foi sempre a mais elevada (55.5%), com um ligeira inclinação para o período decorrente da falta de um professor.

Relação entre a regularidade de utilização do CRE por alunos e a modalidade de trabalho com que o fazem

Ao analisarmos os dados resultantes do cruzamento da variável "regularidade da utilização" do CRE por alunos com a variável "modalidade de trabalho" (quadro 49) somos levados a salientar o seguinte:

- utiliza mais o CRE quem o faz individualmente e, em segundo lugar, quem o faz acompanhado de um colega;
- quem utiliza com menos frequência o CRE, fá-lo sobretudo em grupo.

Quadro nº 49 – Relação entre a regularidade de utilização do CRE por alunos e a modalidade de trabalho com que o fazem (percentagem)

REGULARIDADE	MODALIDADE DE TRABALHO			TOTAL
	Individual	A pares	Em grupo	
Nunca	13	30.4	56.5	2.2
Raramente*	37.3	32	30.8	16.2
Regularmente*	41.1	29.3	29.6	28.4
Frequentemente*	36.6	33.9	29.5	53.2
TOTAL	37.5	32.2	30.4	100

*Raramente: menos de uma vez por semana; Regularmente: pelo menos uma vez por semana; Frequentemente: mais de uma vez por semana

Relação entre a regularidade de utilização do CRE por alunos e a iniciativa dessa utilização

Os alunos foram ao CRE por iniciativa própria ou incitados por algum professor? Qual é a relação entre a regularidade da utilização do CRE por alunos e a iniciativa dessa utilização? São estas as perguntas a que os resultados do quadro 50 procuram dar resposta.

Quadro nº 50 – Relação entre a regularidade de utilização do CRE por alunos e a iniciativa dessa utilização (percentagem)

REGULARIDADE	INICIATIVA		TOTAL
	Do Aluno	Do professor	
Nunca	82.8	17.2	2.1
Raramente*	83.2	16.8	14.3
Regularmente*	91.7	8.3	28.1
Frequentemente*	93.1	6.9	55.5
TOTAL	91	9	100

*Raramente: menos de uma vez por semana; Regularmente: pelo menos uma vez por semana; Frequentemente: mais de uma vez por semana

A conclusão evidente a que se chega é a de que seja qual for a regularidade com que o aluno utiliza o CRE, a iniciativa partiu quase sempre dele (91%) e não de um professor (9%).

Esta ideia foi já referida e confirmada quando apresentámos os dados relativos às entrevistas realizadas com professores e às conversas informais que decorreram com alunos no CRE. Efectivamente, todos os dados apontaram para uma não intervenção dos professores na ida ao CRE e, consequentemente, uma não orientação dos alunos na sua utilização do CRE.

Relação entre a iniciativa de utilização do CRE e o ano de escolaridade do aluno

Procurou-se verificar a existência de uma relação entre a iniciativa da utilização do CRE e o ano de escolaridade do aluno (quadro 51)

Quadro nº 51 – Relação entre a iniciativa de utilização do CRE e o ano de escolaridade do aluno (percentagem)

INICIATIVA	ANO DE ESCOLARIDADE									TOTAL
	7º	8º	9º	10º	11º	12º	9ºII	CA*	ERUC**	
DO ALUNO	9.5	11.9	7.6	18.6	15.2	26.2	1.5	0.3	0.1	90.9
DO PROFESSOR	0.1	0.1	0	3.4	3.1	2.4	0.1	0	0	9.1
TOTAL	9.6	12	7.6	22	18.3	28.5	1.7	0.3	0.1	100

*Currículos alternativos

**Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis

Ao analisarmos os dados do quadro 51, pudemos constatar, para além de que a esmagadora maioria da iniciativa de utilização do CRE parte dos alunos, que se verifica uma especial incidência em relação aos níveis de escolaridade do ensino básico. No ensino secundário parece verificar-se alguma intervenção dos professores a nível da iniciativa da utilização do CRE.

Estes resultados contrastam com as declarações proferidas por alguns dos professores entrevistados que consideram que os alunos do 3º ciclo, sendo mais novos e mais imaturos, necessitam de maior orientação e acompanhamento em relação à utilização do CRE. Para estes professores, esta necessidade não seria tão premente em relação aos alunos do ensino secundário, mais velhos e por isso mais amadurecidos e, principalmente, mais autónomos.

Relação entre a iniciativa de utilização do CRE e a modalidade de trabalho do aluno

No quadro 52 procura-se mostrar os dados sobre a relação entre a iniciativa da utilização do CRE e a modalidade do trabalho do aluno.

Quadro nº 52 –Relação entre a iniciativa de utilização do CRE e a modalidade de trabalho do aluno (percentagem)

INICIATIVA	MODALIDADE DE TRABALHO			TOTAL
	Individual	A pares	Em grupo	
DO ALUNO	34.9	31.1	22.7	88.8
DO PROFESSOR	2.4	1.1	7.7	11.2
TOTAL	37.3	32.3	30.5	100

Da leitura dos dados podemos concluir que, quando a iniciativa da utilização do CRE parte do aluno, se verifica uma menor incidência do trabalho em grupo. Parece que os alunos preferem trabalhar individualmente ou a pares. Quando a iniciativa parte de um professor, verifica-se uma maior inclinação para a modalidade de trabalho em grupo.

Relação entre disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e a iniciativa dessa utilização

O quadro seguinte (nº 53) procura mostrar-nos dados sobre a relação entre a disciplina para a qual os alunos afirmaram que mais utilizam o CRE e a iniciativa dessa utilização.

Quadro nº 53 -Relação entre disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e a iniciativa dessa utilização (percentagem)

DISCIPLINAS	INICIATIVA DA UTILIZAÇÃO		TOTAL
	DO ALUNO	DO PROFESSOR	
C. Fis.-Qui.	3.2	0	3.2
Português	20.8	1.2	22
Oficina Artes	3.6	2	5.6
Téc. Lab. Física	6	0	6
Histór. Arte	3.6	0	3.6
Tec.Foto e Vídeo	0.6	1	1.7
C. Nat./Biolog.	11.5	0	11.5
Comunicação	9.5	5.1	14.6
Matemática	4.5	0	4.5
Téc. Aplicação	1.3	0.6	1.9
C.da Terra e Vida	0.3	0.5	0.8
Geografia	3.7	0	3.7
Francês	6.9	0.9	7.8
História	5.6	0	5.6
Int. Tec. Informa.	1.3	0	1.3
Sociologia	0.6	0	0.6
Psicologia	0.6	0	0.6
Ed. Tecnológica	0.6	0	0.6
Química	1.3	0	1.3
Filosofia	0.5	0	0.5
Int. Des. Ec. Soc.	1	0	1
Economia	0.8	0	0.8
Inglês	0	0.3	0.3
Física	0.5	0	0.5
TOTAL	88.4	11.6	100

A principal conclusão a que se pode chegar é a de que mesmo em disciplinas consideradas "mais utilizadoras" do CRE (Português, Comunicação, etc) a iniciativa da utilização partiu, na esmagadora maioria, dos alunos. No entanto, são de salientar algumas dessas disciplinas "boas utilizadoras" do CRE, em que se verificou alguma orientação por parte dos professores, a saber:

- Comunicação ;
- Oficina de Artes;
- Português.

Curiosamente, trata-se de disciplinas leccionadas por grupos de docência entre os quais se incluem os professores responsáveis pela gestão do CRE.

Relação entre disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e a modalidade de trabalho

A relação entre a disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e a modalidade de trabalho com que o fazem, reflecte-se nos dados do quadro 54.

Quadro nº 54 -Relação entre disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e a modalidade de trabalho (percentagem)

DISCIPLINAS	MODALIDADE DE TRABALHO			TOTAL
	Individual	A pares	Em grupo	
C. Fis.-Qui.	20	80	0	3.2
Português	37.5	43.8	18.8	20.5
Oficina Artes	43.8	0	56.3	5.1
Téc. Lab. Física	21.1	21.1	57.9	6.1
Histór. Arte	42.9	57.1	0	2.2
Tec.Foto e Video	38.5	30.8	30.8	2.1
C. Nat./Biolog.	20	4	76	8
Comunicação	18.6	24.5	56.9	16.4
Matemática	61.3	25.8	12.9	5
Téc. Aplicação	26.7	0	73.3	2.4
C.da Terra e Vida	100	0	0	1
Geografia	20.7	58.6	20.7	4.7
Francês	54.9	23.5	21.6	8.2
História	50	10	40	6.4
Int. Tec. Informa.	50	0	50	1.6
Sociologia	100	0	0	0.8
Psicologia	0	100	0	0.8
Ed. Tecnológica	0	0	0	0
Química	40	20	40	1.6
Filosofia	100	0	0	0.6
Int. Des. Ec. Soc.	50	0	50	1.3
Economia	33.3	66.7	0	1
Inglês	100	0	0	0.3
Física	100	0	0	0.6
TOTAL	36.4	27.4	36.1	100

Verifica-se uma certa preponderância do trabalho individual sobre o trabalho em grupo e, principalmente, sobre o trabalho a pares.

Analisando os casos das disciplinas "mais utilizadoras" do CRE verificamos que na disciplina de Português, a modalidade preferida é a pares (43.8%), seguida do trabalho individual (37.5%); o trabalho de grupo fica muito aquém (18.8%). Nas disciplinas de Francês e História também se verifica uma preponderância da modalidade de trabalho individual (54.9% e 50% respectivamente). Nas restantes disciplinas mais utilizadoras do CRE verifica-se, contrariamente à tendência geral, uma certa preponderância em relação à modalidade de trabalho em grupo, como é o caso de Comunicação (56.8%), Biologia/Ciência Naturais (76%), Técnicas Laboratoriais de Física (57.9%) e Oficina de Artes (56.3%).

Relação entre disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e o período em que decorre essa utilização

O quadro seguinte (número 55) apresenta-nos os resultados respeitantes à relação entre a disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e o período em que decorre essa utilização.

Quadro nº 55 -Relação entre disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e o período em que decorre essa utilização (percentagem)

DISCIPLINAS	PERÍODO DE UTILIZAÇÃO					TOTAL
	Intervalo	Hora Almoço	Falta de um prof.	Durante aula	Antes/depois aulas	
C. Fis.-Qui.	44	0	32	24	0	3.2
Português	47.7	15.5	28.2	2.9	5.7	22
Oficina Artes	22.9	36.4	0	36.4	4.5	5.6
Téc. Lab. Física	51.1	19.1	0	17	12.8	5.9
Histór. Arte	32.1	17.9	0	28.6	21.4	3.5
Tec.Foto e Vídeo	0	0	0	61.5	38.5	1.6
C. Nat./Biolog.	24.4	28.9	35.6	0	11.1	11.4
Comunicação	35.1	6.1	21.9	27.2	9.6	14.4
Matemática	17.1	37.1	11.4	0	34.3	4.4
Téc. Aplicação	13.3	0	0	86.7	0	1.9
C.da Terra e Vida	66.7	0	0	0	33.3	0.8
Geografia	0	13.8	34.5	13.8	37.9	3.7
Francês	32.8	23	19.7	16.4	8.2	7.7
História	23.9	15.2	15.2	15.2	30.4	5.8
Int. Tec. Informa.	0	20	80	0	0	1.3
Sociologia	0	0	20	0	80	0.6
Psicologia	0	0	0	0	100	0.6
Ed. Tecnológica	0	0	0	0	100	0.6
Química	26.7	20	0	0	53.3	1.9
Filosofia	100	0	0	0	0	0.5
Int. Des. Ec. Soc.	0	0	0	50	50	1
Economia	66.7	33.3	0	0	0	0.8
Inglês	0	0	0	100	0	0.3
Física	0	0	0	0	100	0.5
TOTAL	32.1	17.1	19.7	15.4	15.7	100

Pela análise do quadro pudemos concluir que o período em que o CRE é mais utilizado é o do intervalo entre as aulas (32%) e o período decorrente da falta de um professor (19.7%). Aliás, estes dados já foram referidos anteriormente. O que é novo é que a nível das disciplinas "mais utilizadoras" do CRE esta tendência é confirmada. Ou seja, tirando a História, em que a maior utilização se faz no período que antecede/sucedee as aulas (30.4%), para todas as outras disciplinas mencionadas os alunos utilizam o CRE especialmente durante os intervalos, provavelmente para consultas rápidas ou para requisição/entrega de materias e/ou documentação.

Relação entre disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e a regularidade dessa utilização

O último quadro com dados resultantes dos questionários aplicados aos alunos utilizadores do CRE diz respeito à relação entre a disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e a regularidade dessa utilização.

Quadro nº 56 -Relação entre disciplina para a qual os alunos mais utilizam o CRE e a regularidade dessa utilização (percentagem)

DISCIPLINAS	REGULARIDADE DA UTILIZAÇÃO				TOTAL
	Nunca	Raramente*	Regularmente*	Frequentemente*	
C. Fis.-Qui.	16	4	32	48	3.2
Português	4.1	16.9	27.3	51.7	21.9
Oficina Artes	0	9.1	34.1	56.8	5.6
Téc. Lab. Física	2.1	10.4	23.4	63.8	6
Histór. Arte	0	25	25	50	3.6
Tec.Foto e Vídeo	7.7	23.1	38.5	30.8	1.7
C. Nat./Biolog.	2.2	6.7	20	71.1	11.4
Comunicação	1.8	7.1	36.6	54.5	14.2
Matemática	2.9	25.7	20	51.4	4.4
Téc. Aplicação	0	0	40	60	1.9
C.da Terra e Vida	0	0	50	50	0.8
Geografia	0	6.9	37.9	55.2	3.7
Francês	3.3	18	27.9	50.8	7.8
História	8.7	6.5	39.1	45.7	5.8
Int. Tec. Informa.	0	0	60	40	1.3
Sociologia	0	0	80	20	0.6
Psicologia	0	0	40	60	0.6
Ed. Tecnológica	0	0	0	100	0.6
Química	0	0	33.3	66.7	1.9
Filosofia	0	0	50	50	0.5
Int. Des. Ec. Soc.	0	0	37.5	62.5	1
Economia	0	0	50	50	0.8
Inglês	0	0	0	100	0.3
Física	0	0	50	50	0.5
TOTAL	3	11.2	30.6	55.1	100

*Raramente: menos de uma vez por semana; Regularmente: pelo menos uma vez por semana; Frequentemente: mais de uma vez por semana

A principal conclusão a que se chega é que seja para que disciplina for, a frequência da utilização do CRE por alunos é sempre muito elevada (55.1%), pelos menos para os alunos inquiridos.

5.2.2-Questionários aplicados a professores

Durante o processo de recolha de dados, foram recolhidos cerca de oitenta e sete questionários, aplicados aos professores utilizadores do CRE durante o período de tempo definido. Tal como procedemos em relação aos questionários dos alunos, utilizámos a fórmula proposta por Canário e Oliveira (1992: 25), no sentido de se apurar o índice de utilização do CRE por professores:

$$\text{Índice de utilização} = \frac{\text{Nº de utilizações}}{\text{Nº de professores da escola}} \times 100$$

O valor assim obtido foi de 52.7. segundo os autores referidos, não se trata de um valor revelador de uma utilização muito forte. Contudo, comparando com os resultados obtidos noutros estudos²¹, parece tratar-se de um índice considerável.

Como referimos anteriormente, os dados sofreram um tratamento estatístico, através do SPSS, que passou, basicamente, pelo cruzamento de variáveis. Passemos à apresentação dos resultados dessa operações.

²¹ CANÁRIO, R.; OLIVEIRA, F. (1992) -Centro de recursos educativos. Modalidades de utilização por professores. Lisboa: EPMA

Relação entre a disciplina leccionada e o período de utilização do CRE

Qual a relação existente entre o grupo disciplinar dos docentes e o período de utilização do CRE? É esta a pergunta a que os resultados apresentados no quadro seguinte (número 57) procuram dar resposta.

Quadro nº 57- Relação entre a disciplina leccionada e o período de utilização do CRE (percentagem)

DISCIPLINA LECCIONADA	PERÍODO DE UTILIZAÇÃO					TOTAL
	Durante um intervalo	Durante um "Furo"	Durante uma Aula	Fora do horário lectivo	No início de um dia de trabalho	
Francês	0	1.2	2.4	1.2	1.2	6
Português	4.8	8.4	0	8.4	1.2	22.9
Psicologia	1.2	2.4	0	4.8	0	8.4
Ciê. Fis.-Quím.	0	3.6	1.2	0	0	4.8
Téc. Foto e Video	0	2.4	0	0	0	2.4
Filosofia	1.2	0	0	3.6	0	4.8
Prátic. Electricid.	2.4	0	0	0	0	2.4
Economia	3.6	3.6	0	1.2	0	8.4
Ed. Mor. Rel. Cat.	2.4	1.2	0	1.2	0	4.8
História	1.2	1.2	0	3.6	0	6
Comunicação	3.6	4.8	0	4.8	0	13.3
Ed. Tecnológica	0	3.6	0	0	0	3.6
Inglês	0	3.6	1.2	2.4	0	7.2
Geografia	0	0	2.4	2.4	0	4.8
TOTAL	20.5	36.1	7.2	33.7	2.4	100

Analisando o quadro, pode-se concluir que os professores que mais utilizam ao CRE no período em estudo pertencem, principalmente, às disciplinas de Português (22.9%), Comunicação (13.3%), Psicologia (8.4%), Economia (8.4%) e Inglês (7.2%).

Estes dados confirmam alguns dos dados resultantes dos questionários aplicados aos alunos e que apontavam precisamente as disciplinas de Português e Comunicação como aquelas para as quais eles tinham de recorrer mais ao CRE.

Continuando a análise do quadro, verificamos que a maioria dos professores vai ao CRE num "furo" entre duas aulas (36.1%), fora do seu horário lectivo (33.7%) ou durante um intervalo (20.5%). Raros parecem ser os professores que utilizam o CRE para a realização de uma aula ou noutra situação.

Convém salientar que não parece haver uma relação evidente e relevante entre as disciplinas/grupo disciplinar de docência dos professores e o período de utilização do CRE.

Relação entre a disciplina leccionada e a actividade lectiva para a qual é utilizada o CRE

Um dos objectivos dos questionários era saber quais as actividades lectivas subjacentes à utilização do CRE e quais as relações existentes com as disciplinas ou grupos de docência a que pertencem os professores inquiridos. O quadro número 58 mostra-nos os resultados relativos a estas questões.

Quadro nº 58- Relação entre a disciplina leccionada e a actividade lectiva para a qual é utilizada o CRE (percentagem)

DISCIPLINA LECCIONADA	ACTIVIDADE							TOTAL
	Pesqui- sa	Prepara- ção de aulas	Recolha biblio- gráfica	Realização de trabalhos com alunos	Correcção de trabalhos	Constru- ção de materiais para aulas	Realiza- ção de aulas práticas	
Francês	4.3	2.2	0	0	0	0	0	6.5
Português	2.2	6.5	2.2	0	4.3	4.3	0	19.6
Psicologia	6.5	4.3	0	0	2.2	0	0	13
Ciën. Fis.-Quím.	2.2	0	0	0	0	0	0	2.2
Téc. Foto e Vídeo	0	0	0	0	0	0	0	0
Filosofia	0	6.5	0	0	0	0	0	6.5
Prátic. Electricid.	0	0	4.3	0	0	0	0	4.3
Economia	2.2	0	0	0	0	0	0	2.2
Ed. Mor. Rel. Cat.	0	2.2	0	0	0	0	0	2.2
História	0	2.2	0	0	0	4.3	0	6.5
Comunicação	0	0	0	6.5	0	0	6.5	13
Ed. Tecnológica	2.2	0	0	0	0	0	0	2.2
Inglês	4.3	0	0	2.2	0	6.5	0	13
Geografia	2.2	2.2	0	4.3	0	0	0	8.7
TOTAL	26.1	26.1	6.5	13	6.5	15.2	6.5	100

Da análise do quadro podemos concluir que a maioria dos professores inquiridos, independente da disciplina que lecciona, afirmou que se deslocou ao CRE para realizar uma pesquisa (26.1%) ou para preparar uma aula (26.1%). Os professores que se deslocaram ao CRE para realizar trabalhos com alunos são, maioritariamente, os que leccionam as disciplinas de Comunicação e Geografia; os que foram ao CRE para construir materiais são os de História e Inglês; e os professores que utilizam o CRE para a realização de aulas práticas são os que leccionam a disciplina de Comunicação.

Esta relação entre a disciplina de Comunicação e a realização de aulas práticas no CRE foi também mencionada pelos alunos, como já fizemos referência.

Relação entre a disciplina leccionada e a regularidade da utilização do CRE

O quadro 59 apresenta-nos os resultados do cruzamento da variável "disciplina leccionada" com a variável "regularidade de utilização" do CRE.

Quadro nº 59- Relação entre a disciplina leccionada e a regularidade da utilização do CRE (percentagem)

DISCIPLINA LECCIONADA	REGULARIDADE DA UTILIZAÇÃO				TOTAL
	Nunca	Raramente*	Regularmente*	Frequentemente*	
Francês	0	0	3.4	2.3	5.7
Português	0	0	14.9	8	23
Psicologia	0	0	3.4	4.6	8
Ciê. Fis.-Quím.	0	0	1.1	4.6	5.7
Téc. Foto e Video	0	0	2.3	1.1	3.4
Filosofia	0	0	2.3	2.3	4.6
Prátic. Electricid.	0	0	2.3	1.1	3.4
Economia	0	0	6.9	1.1	8
Ed. Mor. Rel. Cat.	0	0	1.1	3.4	4.6
História	0	0	3.4	2.3	5.7
Comunicação	0	0	6.9	5.7	12.6
Ed. Tecnológica	0	0	0	3.4	3.4
Inglês	0	0	2.3	4.6	6.9
Geografia	0	0	1.1	3.4	4.6
TOTAL	0	0	51.7	48.3	100

*Raramente: menos de uma vez por semana; Regularmente: pelo menos uma vez por semana;
Frequentemente: mais de uma vez por semana

A principal conclusão a que se pode chegar através da leitura deste quadro é a de que os professores respondentes afirmaram, por unanimidade, utilizar assiduamente o CRE. Ou seja, afirmaram utilizar o CRE pelo menos uma vez ou mais por semana.

Relação entre a disciplina leccionada e a situação profissional do docente

Qual a situação profissional do docente do docente utilizador do CRE e qual a relação desse factor com a disciplina que lecciona? O quadro 60 apresenta resultados que permitem responder a essa questão.

Quadro nº 60- Relação entre a disciplina leccionada e a situação profissional do docente (percentagem)

DISCIPLINA LECCIONADA	SITUAÇÃO PROFISSIONAL			TOTAL
	Em profissionali- zação	Profissionalizado	Não profissionalizado	
Francês	0	5.7	0	5.7
Português	5.7	17.2	0	23
Psicologia	2.3	5.7	0	8
Ciën. Fis.-Quím.	0	5.7	0	5.7
Téc. Foto e Vídeo	0	3.4	0	3.4
Filosofia	0	4.6	0	4.6
Prátic. Electricid.	0	3.4	0	3.4
Economia	0	4.6	3.4	8
Ed. Mor. Rel. Cat.	0	4.6	0	4.6
História	0	5.7	0	5.7
Comunicação	1.1	11.5	0	12.6
Ed. Tecnológica	0	3.4	0	3.4
Inglês	0	6.9	0	6.9
Geografia	1.1	3.4	0	4.6
TOTAL	10.3	86.2	3.4	100

Da análise dos resultados somos levados a concluir que a esmagadora maioria dos professores utilizadores do CRE é constituída por docentes profissionalizados (86.2%). Esta situação não é surpreendente, pois a população docente da escola em estudo é precisamente composta, maioritariamente, por professores profissionalizados.

Outra conclusão a retirar da análise dos resultados é a de que uma boa parte dos professores utilizadores se encontra em profissionalização (10.3%). Este dado vem de encontro às declarações de alguns professores entrevistados que apontaram a utilização do CRE como uma forma, ou melhor um instrumento, de formação profissional.

Relação entre a regularidade de utilização do CRE e actividades lectivas

O quadro seguinte (número 61) aborda a relação entre a regularidade da utilização do CRE e as actividades lectivas que, eventualmente, estejam subjacentes à ida dos professores ao CRE.

Quadro nº 61- Relação entre a regularidade de utilização do CRE e actividades lectivas (percentagem)

REGULARIDADE	RELAÇÃO COM ACTIVIDADES LECTIVAS		TOTAL
	A utilização não está relacionada com actividades lectivas	A utilização está relacionada com actividades lectivas	
Nunca	0	0	0
Raramente*	0	0	0
Regularmente*	16.7	34.5	51.2
Frequentemente*	9.5	39.3	48.8
TOTAL	26.2	73.8	100

*Raramente: menos de uma vez por semana; Regularmente: pelo menos uma vez por semana;
Frequentemente: mais de uma vez por semana

Da análise do quadro podemos salientar que os professores afirmam frequentar assiduamente o CRE, o que aliás já referimos, e afirmam ainda fazê-lo para a realização de alguma tarefa que, normalmente, têm a ver com as actividades lectivas (73.8%).

Relação entre a utilização do CRE para actividades lectivas, a situação profissional dos docentes , o seu tempo de serviço e as disciplinas que leccionam.

A utilização do CRE pelos professores para a realização de tarefas relacionadas com actividades lectivas terá a ver com a sua situação profissional? Ou com o seu tempo de serviço? Ou com a disciplina que o docente lecciona? A resposta a estas questões iremos procurá-las nos dados apresentados nos quadros 62, 63 ,e 64 .

Quadro nº 62- Relação entre a situação profissional dos docentes e utilização do CRE para actividades lectivas (percentagem)

SITUAÇÃO PROFISSIONAL	RELAÇÃO COM ACTIVIDADES LECTIVAS		TOTAL
	A utilização está relacionada com actividades lectivas	A utilização não está relacionada com actividades lectivas	
Em profissionalização	0	10.7	10.7
Profissionalizado	26.2	59.5	85.7
Não profissionalizado	0	3.6	3.6
TOTAL	26.2	73.8	100

Quadro nº 63- Relação entre o tempo de serviço dos docentes e utilização do CRE para actividades lectivas (percentagem)

TEMPO DE SERVIÇO	RELAÇÃO COM ACTIVIDADES LECTIVAS		TOTAL
	A utilização está relacionada com actividades lectivas	A utilização não está relacionada com actividades lectivas	
De 1 a 5 anos	0	21.4	21.4
De 6 a 10 anos	3.6	22.6	26.2
De 11 a 15 anos	10.7	14.3	25
De 16 a 20 anos	3.6	7.1	10.7
De 21 a 25 anos	4.8	0	4.8
Mais de 25 anos	3.6	8.3	11.9
TOTAL	26.2	73.8	100

Quadro nº 64- Relação entre a disciplina leccionada e a utilização ou não do CRE para actividades lectivas (percentagem)

DISCIPLINA LECCIONADA	RELAÇÃO COM ACTIVIDADES LECTIVAS		TOTAL
	A utilização não está relacionada com actividades lectivas	A utilização está relacionada com actividades lectivas	
Francês	2.4	3.6	6
Português	7.1	16.7	23.8
Psicologia	1.2	7.1	8.3
Ciën. Fis.-Quim.	1.2	4.8	6
Téc. Foto e Vídeo	2.4	1.2	3.6
Filosofia	1.2	3.6	4.8
Prátic. Electricid.	1.2	2.4	3.6
Economia	3.6	4.8	8.3
Ed. Mor. Rel. Cat.	0	2.4	2.4
História	0	4.8	4.8
Comunicação	3.6	9.5	13.1
Ed. Tecnológica	2.4	1.2	3.6
Inglês	0	7.1	7.1
Geografia	0	4.8	4.8
TOTAL	26.2	73.8	100

Uma das principais conclusões a que podemos chegar é a de que seja qual for a situação profissional dos docentes que responderam ao questionário, eles afirmam utilizar o CRE para actividades relacionadas com as aulas. Somente alguns professores não profissionalizados afirmaram utilizar também o CRE para actividades não relacionadas com as aulas (30.6%).

Outra conclusão a salientar é a de que quanto mais tempo de serviço os professores possuem, mais utilizam o CRE sem ser para actividades lectivas. Este facto é mais evidente entre os docentes com 11 a 15 anos de serviço (10.7%). No entanto, a maioria dos professores, seja qual for o seu tempo de serviço, afirma dirigir-se ao CRE para realizar trabalhos relacionados com as actividades lectivas.

Por fim, convém salientar que a maioria dos professores afirma ter utilizado o CRE para a realização de tarefas relacionadas com as actividades lectivas à excepção de professores ligados à disciplina de Técnicas de Foto e Vídeo e de Educação Tecnológica. Contudo, estes últimos dados talvez possam ser considerados irrelevantes, na medida em que se referem a valores pouco significativos.

Relação entre as actividades lectivas para as quais o docente utiliza o CRE e a regularidade dessa utilização

Pelo cruzamento das variáveis "actividades lectivas" e "regularidade de utilização" (quadro 65) pretendia-se apurar a relação entre as actividades lectivas para as quais o docente utiliza o CRE e a regularidade dessa utilização.

Quadro n° 65- Relação entre as actividades lectivas para as quais o docente utiliza o CRE e a regularidade dessa utilização (percentagem)

ACTIVIDADES LECTIVAS	REGULARIDADE DA UTILIZAÇÃO				TOTAL
	Nunca	Raramente*	Regularmente*	Frequentemente*	
Pesquisa	0	0	8.7	17.4	26.1
Preparação de aulas	0	0	8.7	17.4	26.1
Recolha bibliográfica	0	0	6.5	0	6.5
Realiz. de trabalhos com alunos	0	0	4.3	8.7	13
Correcção de trabalhos	0	0	4.3	2.2	6.5
Constru. de materiais para aula	0	0	10.9	4.3	15.2
Realização de aulas práticas	0	0	4.3	2.2	6.5
TOTAL	0	0	47.8	52.2	100

*Raramente: menos de uma vez por semana; Regularmente: pelo menos uma vez por semana;
Frequentemente: mais de uma vez por semana

Pela leitura dos dados do quadro pode-se concluir que os professores que afirmam utilizar o CRE frequentemente, ou seja, mais de uma vez por semana, apontam como objectivo dessa utilização a realização de pesquisas (17.4%), a preparação de aulas (17.4%) e a realização de trabalhos com os alunos. Parece ser ainda de salientar o caso dos professores regularmente frequentadores do CRE, isto é, aqueles que a utilizam no mínimo uma vez por semana e que afirmam fazê-lo, principalmente, para a construção de materiais para a aula (10.9%).

Relação entre as actividades lectivas para as quais o docente utiliza o CRE, a sua situação profissional e o seu tempo de serviço

Os quadros 66 e 67 procuram mostrar a relação existente entre as actividades lectivas para as quais os professores inquiridos afirmaram utilizar o CRE, a sua situação profissional e o seu tempo de serviço.

Quadro nº 66- Relação entre as actividades lectivas para as quais o docente utiliza o CRE e a sua situação profissional (percentagem)

ACTIVIDADES LECTIVAS	SITUAÇÃO PROFISSIONAL			TOTAL
	Em profissionalização	Profissionalizado	Não profissionalizado	
Pesquisa	0	26.1	0	26.1
Preparação de aulas	13	13	0	26.1
Recolha bibliográfica	0	6.5	0	6.5
Realiz. De trabalhos com alunos	0	13	0	13
Correcção de trabalhos	0	6.5	0	6.5
Constru. de materiais para aula	0	15.2	0	15.2
Realização de aulas práticas	0	6.5	0	6.5
TOTAL	13	87	0	100

Quadro nº 67- Relação entre as actividades lectivas para as quais o docente utiliza o CRE e o seu tempo de serviço (percentagem)

ACTIVIDADES LECTIVAS	TEMPO DE SERVIÇO						TOTAL
	1 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	21 a 25 anos	mais de 25 anos	
Pesquisa	6.5	6.5	6.5	6.5	0	0	26.1
Preparação de aulas	26.1	0	0	0	0	0	26.1
Recolha bibliográfica	0	6.5	0	0	0	0	6.5
Realiz. de trabalhos com alunos	0	0	6.5	0	0	6.5	13
Correcção de trabalhos	0	0	6.5	0	0	0	6.5
Constru. de materiais para aula	0	15.2	0	0	0	0	15.2
Realização de aulas práticas	0	6.5	0	0	0	0	6.5
TOTAL	32.6	34.8	19.6	6.5	0	6.5	100

As conclusões que se podem retirar da análise dos dados apontam para a ideia de que a esmagadora maioria dos professores utilizadores do CRE se encontra profissionalizada, o que já havíamos referido. Destes professores, a maioria utiliza o

CRE para realizar pesquisas (26.1%), preparar aulas (26.1%), construir materiais (15.2%) e realizar trabalhos com os alunos (13%). Curioso é que os professores que se encontram em processo de profissionalização afirmam, unanimemente, utilizar o CRE exclusivamente para a preparação de aulas.

Quanto à variável "tempo de serviço" (quadro 67) observa-se que a esmagadora maioria dos utilizadores tem até dez anos de serviço (67.4%). A realização de pesquisas, uma das actividades mais referidas, é praticada por professores seja qual for o seu tempo de serviço. Actividades como a construção de materiais e preparação de aulas são realizadas no CRE maioritariamente por professores com menos de dez anos de serviço. Por fim, acrescente-se que os docentes com mais tempo de serviço utilizam o CRE, preferencialmente, para a realização de trabalhos com os alunos e para a correcção de trabalhos.

Relação entre a situação profissional dos docentes, o seu tempo de serviço e a regularidade da utilização do CRE

Os resultados referentes ao cruzamento da variável "regularidade de utilização" do CRE com as variáveis "situação profissional" e "tempo de serviço" dos docentes, são apresentadas nos quadros 68 e 69.

Quadro n° 68- Relação entre a situação profissional dos docentes e a regularidade da utilização do CRE (percentagem)

SITUAÇÃO PROFISSIONAL	REGULARIDADE DA UTILIZAÇÃO				TOTAL
	Nunca	Raramente*	Regularmente*	Frequentemente*	
Em profissionalização	0	0	5.7	4.6	10.3
Profissionalizado	0	0	42.5	43.7	86.2
Não profissionalizado	0	0	3.4	0	3.4
TOTAL	0	0	51.7	48.3	100

*Raramente: menos de uma vez por semana; Regularmente: pelo menos uma vez por semana;
Frequentemente: mais de uma vez por semana

Quadro nº 69- Relação entre o tempo de serviço dos docentes e a regularidade da utilização do CRE (percentagem)

TEMPO DE SERVIÇO	REGULARIDADE DA UTILIZAÇÃO				TOTAL
	Nunca	Raramente*	Regularmente*	Frequentemente*	
De 1 a 5 anos	0	0	8	12.6	20.7
De 6 a 10 anos	0	0	17.2	8	25.3
De 11 a 15 anos	0	0	16.1	11.5	27.6
De 16 a 20 anos	0	0	6.9	3.4	10.3
De 21 a 25 anos	0	0	0	4.6	4.6
Mais de 25 anos	0	0	3.4	8	11.5
TOTAL	0	0	51.7	48.3	100

*Raramente: menos de uma vez por semana; Regularmente: pelo menos uma vez por semana;
Frequentemente: mais de uma vez por semana

As conclusões a retirar da análise dos dados são as seguintes:

- os professores inquiridos vão ao CRE assiduamente, ou seja, pelo menos uma vez por semana, seja qual for a sua situação profissional. A percentagem dos professores profissionalizados é maior porque o número de inquiridos nesta situação profissional também é o mais elevado;
- o CRE é utilizado regular e frequentemente por docentes, em especial por aqueles que possuem até 15 anos de tempo de serviço.

5.3.- Dados relativos às requisições domiciliárias

Durante o primeiro período do ano escolar de 1998/1999 foram feitas cerca de 580 requisições domiciliárias no CRE, das quais 370 por alunos e 210 por professores. Entenda-se por requisição domiciliária o processo pelo qual o utilizador pode levar consigo para fora do espaço do CRE, durante período de tempo determinado, documentos, material e/ou equipamento ao CRE.

Depois de analisadas as fichas de requisição domiciliária a que nos referimos, procedeu-se à introdução dos dados numa folha de cálculo do programa informático EXCEL (em apêndice), os quais foram posteriormente tratados estatisticamente através do programa informático SPSS (matrizes em apêndice). Tal como para as entrevistas, este tratamento passou pelo cruzamento entre as variáveis consideradas. Uma dessas variáveis, denominada "tipo de material requisitado" obedeceu a uma classificação desse material, a qual seguiu os seguintes critérios:

-equipamento/material audiovisual - inclui material como cassetes para gravações videográfica e audiomagnética; inclui ainda equipamento videográfico tal como câmaras de filmar, tripés, câmara fotográfica, etc e equipamento audiomagnético como leitores audio, auscultadores, microfones, etc. Às cassetes com registos vídeo ou com registos sonoros não é permitida a requisição domiciliária.

-material informático - apesar de nos ter sido afirmado que o sector de informática não era abrangido pelas requisições domiciliárias, surgiu o caso de uma requisição de software;

-manuais escolares -manuais de apoio às actividades lectivas de cada uma das disciplinas; encontram-se em grande quantidade e variedade nas bibliotecas escolares, fruto da oferta das editoras livrescas;

-livros técnicos -livros que abordam de forma mais aprofundada ponto específicos da matéria estudada;

-livros de referência -constituem as fontes referenciais de informação, isto é, as primeiras obras a serem consultadas no início de uma pesquisa; deste grupo fazem parte obras como os dicionários e as enciclopédias;

-livros recreativos -esta categoria só foi considerada no caso dos professores e diz respeito a literatura diversa -romance, drama, ensaio, poesia- que não esteja directamente ligada às disciplinas leccionadas pelos professores requisitantes;

-literatura diversa -esta categoria só se aplica às requisições domiciliárias dos alunos e tem a ver com obras literárias de autores estrangeiros;

-literatura portuguesa -também respeitante somente às requisições de alunos (no caso dos professores não foi feita qualquer requisição deste tipo). Esta categoria, tal como o nome indica, refere-se a obras de literatura de autores portugueses, que muitas vezes fazem parte de obras de leitura obrigatória da disciplina de língua portuguesa;

-literatura juvenil -tal como as anteriores, esta categoria só foi considerada na análise das requisições domiciliárias dos alunos; trata-se de livros pertencentes a colecções destinadas a um público mais jovem.

Nos pontos seguintes apresentamos os resultados do tratamento dos dados respeitantes às requisições domiciliárias feitas por professores e alunos no período em estudo.

5.3.1- Requisições domiciliárias de professores

O quadro seguinte procura mostrar a relação entre o grupo de docência do professor que fez uma requisição domiciliária e o tipo de material requisitado nessa operação.

Quadro nº 70- Relação entre o grupo disciplinar do professor e o tipo de material requisitado (percentagem)

GRUPO DISCIPLINAR	TIPO DE MATERIAL REQUISITADO						TOTAL
	Equip/Mat. Audiovi-sual	Material informático	Manuais escolares	Livros técnicos	Livros de referên-cia	Livros recrea-tivos	
11ªA-Geografia	1.4	0	2.4	0.5	0	0	4.3
12ªC-Secretariado	1.9	0	0	1.4	0	1.9	5.3
8ªB-Francês/Português	1.4	0.5	8.7	7.2	1.4	1.4	20.7
1ª-Matemática	0	0	1.4	1.4	0	1	3.8
5ª-Artes Visuais	1.4	0	0	0	0.5	0	1.9
10ªA- História	1.4	0	1.4	2.4	1	0	6.3
9ª-Inglês	2.4	0	1.4	2.4	1	5.3	12.5
4ª- Física e Química	0.5	0	1.9	0	0	0	2.4
INFORMÁTICA	0	0	0	0.5	0	0	0.5
8ªA- Português/Latim/Grego	3.8	0	9.1	9.6	0	0	22.6
11ªB- Biologia/Geologia	0	0	1.4	1.9	0	0	3.4
7ª-Economia	1	0	1.9	0.5	0	0	3.4
10ªB-Filosofia	0	0	1.9	6.3	0	0	8.2
6ª-Contabilidade e Administração	0	0	0	1.4	0	0	1.4
2ªA-Mecanotecnica	0	0	3.4	0	0	0	3.4
TOTAL	15.4	0.5	35.1	35.6	3.8	9.6	100

Pela análise dos dados podemos concluir que os grupos disciplinares cujos docentes mais se deslocam ao CRE para utilizar a requisição domiciliária foram o 8ªA - Português, Latim e Grego (22.6%), o 8ªB -Francês/Português (20.7%), o 9ª -Inglês (12.5%), o 10ªB -Filosofia (8.2%), o 10ªA -História (6.3%) e o 12ªC -Secretariado (5.3%). Parece evidente a supremacia dos grupos de docência ligados à área das letras, quanto a este tipo de utilização do CRE.

Quanto aos materiais mais requisitados, destacam-se os livros técnicos (35.6%), preferidos por professores dos grupos de docência 8ªA, 8ªB e 10ªB. Seguem-se, por

ordem de preferência, os manuais escolares que constituem 35.1% das requisições. Este é o tipo de material requisitado por grupos de docência "bons requisitantes" como o 8ºA e o 8ºB, mas é também o único material requisitado por grupos como o 2ºA - Mecanotecnica ou o 10ºB -Geografia. As requisições de livros recreativos representam uma percentagem considerável (9.6%) e dizem respeito, principalmente, ao 9º grupo de docência -Inglês.

5.3.2-Requisições domiciliárias de alunos

Relação entre o ano de escolaridade e o sexo dos alunos requisitantes

Os alunos que requisitam material para o domicílio pertencem a que níveis de escolaridade? Pertencem ao sexo feminino ou ao masculino? Qual a relação entre estas variáveis? São questões a que procuraremos dar resposta através da análise dos dados do seguinte quadro (quadro número 71).

Quadro nº71-Relação entre o ano de escolaridade e o sexo dos alunos requisitantes (percentagem)

ANO	SEXO		TOTAL
	Masculino	Feminino	
7º	4.9	9.3	14.3
8º	3	3.8	6.9
9º	0.5	1.4	1.9
10º	2.5	13.2	15.7
11º	6.9	14.8	21.7
12º	14.8	23.1	37.9
CA*	0.5	1.1	1.6
TOTAL	33.2	66.8	100

*Currículos alternativos

Verifica-se que os alunos que fazem requisições domiciliárias pertencem, sobretudo, ao ensino secundário. Este dado poderia não ser muito significativo tendo em conta que a população discente da escola é constituída, maioritariamente, por alunos do ensino secundário (69.2%). No entanto, estes resultados ganham relevância, pois as requisições domiciliárias feitas por alunos do ensino secundário atingem os 75.3% do total das requisições. Portanto, se compararmos a percentagem da população discente do ensino secundário e a percentagem das requisições feitas por alunos desse ciclo de ensino, verificamos uma diferença de 6.1%, com vantagem para as requisições.

Os alunos que mais requisitam material para o domicílio pertencem ao 12º ano (37.9%), seguidos dos alunos do 11º ano (21.7%) e do 10º ano (15.7%). Do 3º ciclo do ensino básico destacam-se os alunos do 7º ano com 14.3% das requisições domiciliárias.

Quanto ao sexo dos alunos requisitantes, verifica-se um valor muito superior de requisições feitas por alunos do sexo feminino (66.8%), sobre aquelas feitas por alunos do sexo masculino (33.2%). Como não conseguimos apurar valores relativos ao sexo dos alunos da escola, na sua globalidade, não possuímos um termo de comparação rigoroso. No entanto, não nos parece que a população discente da escola seja constituída pelo dobro do número de raparigas em relação ao número dos rapazes. Por isso, podemos considerar este dados significativo da elevada requisição domiciliária por alunos do sexo feminino. Esta tendência verifica-se em todos os anos de escolaridade, em especial no 10º ano, em que a proporção é de cinco vezes mais requisitantes do sexo feminino do que do sexo masculino.

Relação entre o ano de escolaridade dos alunos e o tipo de material requisitado

O quadro número 72 mostra-nos a relação entre o ano de escolaridade do aluno requisitante e o tipo de material requisitado.

Quadro nº72-Relação entre o ano de escolaridade e o tipo de material requisitado pelos alunos (percentagem)

ANO	TIPO DE MATERIAL REQUISITADO							TOTAL
	Lit. juvenil	Lit. portuguesa	Manual escolar	Lit. diversa	Livros técnicos	Livros de referência	Equi/mat. audiovisual	
7º	13.2	0	0.5	0.3	0	0	0.3	14.3
8º	3.8	1.1	0.5	1.4	0	0	0	6.9
9º	0.8	0	0.3	0.8	0	0	0	1.9
10º	0.5	0.3	5.5	1.9	0.8	6.6	0	15.7
11º	2.2	0.8	5.5	3.6	1.9	4.1	3.6	21.7
12º	0.8	1.9	12.4	4.9	11	5.8	1.1	37.9
CA*	0	0.3	0.3	1.1	0	0	0	1.6
TOTAL	21.4	4.4	25	14	13.7	16.5	4.9	100

*Currículos alternativos

Pela análise dos resultados apresentados podemos constatar que o tipo de material mais requisitado para domicílio é o manual escolar (25%), com especial incidência por alunos do ensino secundário (23.4%), de entre os quais se destacam os do 12º ano (12.4%).

O segundo tipo de material mais requisitado para o domicílio é a literatura juvenil (21.4%), desta feita com preponderância para os alunos do ensino básico (17.8%), em especial os do 7º ano de escolaridade (13.2%). Parece interessante verificar que livros de referência (16.5%) e livros técnicos (13.7%) constituem um tipo de material requisitado exclusivo de alunos do ensino secundário.

Em qualquer outro tipo de material requisitado -literatura diversa, equipamento/material audiovisual, literatura portuguesa- é curioso verificar-se que há um valor muito superior de requisições de alunos do ensino secundário, muito acima da proporção entre alunos deste ciclo de ensino e alunos do 3º ciclo do ensino básico.

Relação entre o tipo de material requisitado e o sexo dos alunos

Os dados respeitantes à relação entre o tipo de material requisitado e o sexo dos alunos são apresentados no quadro 73 .

Quadro nº73-Relação entre o tipo de material requisitado e o sexo dos alunos (percentagem)

MATERIAL REQUISITADO	SEXO		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Literatura juvenil	7.9	13.6	21.4
Literatura portuguesa	0.5	3.8	4.3
Manuais escolares	6.2	18.4	24.7
Literatura diversa	3.8	11.1	14.9
Livros técnicos	6.2	7.3	13.6
Livros de referência	4.1	12.2	16.3
Equip./material audiovisual	4.3	0.5	4.9
TOTAL	33.1	66.9	100

Como já constatámos anteriormente, verifica-se o dobro das requisições domiciliárias dos alunos do sexo feminino. Além disso, verifica-se que as raparigas requisitam sete vezes mais literatura portuguesa, e três vezes mais manuais escolares, livros de referência e literatura diversa, que os rapazes. Estes superam-nas de longe (oito vezes mais) em relação ao número de requisições domiciliárias de equipamento/material audiovisual.

Relação entre as disciplinas a que supostamente se destina o material requisitado pelos alunos e o ano de escolaridade

O quadro seguinte mostra-nos dados sobre a relação das disciplinas a que supostamente se destina o material requisitado pelos alunos e o ano de escolaridade a que eles pertencem.

Uma vez que nas fichas de requisição não existe qualquer informação sobre a disciplina à qual, eventualmente se destina o material requisitado, decidimos ser nós a deduzir essa informação. Para isso utilizámos como critério a divisão disciplinar do conhecimento, tal como é feita no sistema escolar português, acrescido da nossa experiência como docente e como professora responsável por uma biblioteca escolar.

Quadro nº74-Relação entre as disciplinas a que supostamente se destina o material requisitado pelos alunos e o ano de escolaridade (percentagem)

DISCIPLINAS	ANO DE ESCOLARIDADE							TOTAL
	7º	8º	9º	10º	11º	12º	CA *	
Português	0	1.9	0	3.3	6.2	6.2	0	17.6
Inglês	0	0.5	0	7.1	3.8	2.4	0	13.8
Francês	0	0	0	4.3	1.9	4.3	0	10.5
Economia	0	0	0	0.5	0.5	0	0	1
Geografia	0	0	0	0.5	1	1	0	2.4
História da Arte	0	0	0	0	0.5	2.9	0	3.3
Arte	0	0	0	2.9	1.4	16.7	0	21
Secretariado	0	0	0	0	0	0.5	0	0.5
Psicologia	0	0	0	0	-1	1.9	0	2.9
Biologia	0	0	0	0	1.9	5.7	0	7.6
Matemática	0	0.5	0	0	1	1.9	0.5	3.8
Filosofia	0	0	0	1.9	0	1	0	2.9
Educação Física	0	0	0	0.5	0	0.5	0	1
Informática	0	0	0	1	0.5	0	0	1.4
Educação musical	0	0	0	0	0	0	0.5	0.5
Física	0	0	0	0	1	0	0	1
Administração	0	0	0	0	0	0.5	0	0.5
História	0.5	0	0	0	0	3.8	0	4.3
Educação Visual	0.5	0	0	0	0	0	0	0.5
Educação tecnológica	0	0	0.5	0	0.5	0.5	0	1.4
Química	0	0	0	0	0	0.5	0	0.5
Latim	0	0	0	0	0	0.5	0	0.5
Comunicação	0	0	0	0.5	0.5	0	0	1
Ciências da Terra e Da Vida	0	0	0	0	0.5	0	0	0.5
TOTAL	1	2.9	0.5	22.4	21.9	50.5	1	100

*Currículos alternativos

Uma das conclusões a que se pode chegar pela análise do quadro é a de que a esmagadora maioria de requisições domiciliárias é feita por alunos do ensino secundário (94.8%). Entre estes, destacamos os do 12º ano com mais de metade das requisições feitas (50.5%), sendo a maioria destinadas à disciplina de Oficina de Artes (16.7%), seguida da disciplina de Português (6.2%) . Também a disciplina de Biologia se encontra entre aquelas para as quais os alunos do 12ºano supostamente requisitam mais material (5.7%). Os alunos do 10º ano utilizam consideravelmente a requisição domiciliária (22.4%), em especial para a disciplina de Inglês (7.1%). Por fim, saliente-se ainda o caso dos alunos do 11º ano de escolaridade, que também atingem um nível elevado de requisições domiciliárias (21.9%), destinadas especialmente, supõe-se, às disciplinas de Português (6.2%) e Inglês (3.8%).

Relação entre as disciplinas a que supostamente se destina o material requisitado pelos alunos e o tipo de material requisitado

O último quadro de dados relativos às requisições domiciliárias feitas por alunos mostra-nos a relação entre as disciplinas a que supostamente se destina o material requisitado pelos alunos e o tipo de material em si (quadro número 75). Não foram considerados para esta análise a literatura juvenil e o equipamento/material audiovisual, devido à dificuldade em estabelecer uma ligação plausível deste tipo de documentos com as diversas disciplinas.

Quadro nº75-Relação entre as disciplinas a que supostamente se destina o material requisitado pelos alunos e o tipo de material requisitado (percentagem)

DISCIPLINAS	TIPO DE MATERIAL REQUISITADO					TOTAL
	Lit. portuguesa	Manual escolar	Lit. diversa	Livros técnicos	Livros de referência	
Português	6.2	6.2	0	1	4.3	17.6
Inglês	0.5	3.8	0	0.5	9	13.8
Francês	0	1.4	0	1.4	7.6	10.5
Economia	0	1	0	0	0	1
Geografia	0	2.4	0	0	0	2.4
História da Arte	0	2.4	0.5	0.5	0	3.3
Arte	0	1.9	0	14.8	4.3	21
Secretariado	0	0.5	0	0	0	0.5
Psicologia	0	2.9	0	0	0	2.9
Biologia	0	4.3	0	1.9	1.4	7.6
Matemática	0	3.8	0	0	0	3.8
Filosofia	0	1.4	0	1.4	0	2.9
Educação Física	0	0.5	0	0.5	0	1
Informática	0.5	0	0	1	0	1.4
Educação musical	0.5	0	0	0	0	0.5
Física	0	1	0	0	0	1
Administração	0	0.5	0	0	0	0.5
História	0	4.3	0	0	0	4.3
Educação Visual	0	0.5	0	0	0	0.5
Educação tecnológica	0	0.5	0	0.5	0.5	1.4
Química	0	0.5	0	0	0	0.5
Latim	0	0.5	0	0	0	0.5
Comunicação	0	0.5	0	0.5	0	1
Ciências da Terra e Da Vida	0	0.5	0	0	0	0.5
TOTAL	7.6	41	0.5	23.8	27.1	100

***Currículos alternativos**

Pela análise dos dados podemos chegar a várias conclusões. Uma das principais conclusões é a de que , de uma forma geral, o manual escolar é o tipo de material mais requisitado (41%), seguido do livro de referência (27.1%) e do livro técnico (23.8%).

Salientemos ainda que as disciplinas a que, supostamente, se destina, maioritariamente, o material requisitado para o domicílio por alunos são, em primeiro

lugar, Oficina de Artes (21%), seguido de Português ((17.6%), Inglês (13.8%), Francês (10.5%), Biologia (7.6%) e História (4.3%). Tal como havia sido apurado através da análise dos dados dos questionários aplicados aos alunos, também pela análise das requisições somos levados a pensar que as disciplinas ligadas à área das letras são as "mais utilizadoras" dos recursos do CRE. A exceção a esta "regra" vem da disciplina de Biologia, para a qual também é feito um número considerável de requisições domiciliárias. Este dados está de acordo com os resultados dos referidos questionários, os quais também apontavam a disciplina de Biologia/Ciências Naturais como uma das "mais utilizadoras" do CRE. Parece haver ainda um certo paralelismo com as declarações prestadas por um dos professores entrevistados, precisamente docente das disciplinas em referência que afirmou considerar de grande importância e utilizar frequentemente os recursos do CRE, ao mesmo tempo que privilegiava a metodologia do trabalho de grupo, orientando, normalmente, a sua realização no espaço do CRE.

Qual o tipo de material mais requisitado pelos alunos para as disciplinas a que acabámos de nos referir? Pela leitura dos dados podemos dizer que para a disciplina de Oficina de Artes o material mais requisitado é o livro técnico (70.5%), para Português o manual escolar e a literatura portuguesa são igualmente requisitados (35.1% cada). O livro de referência aparece em primeiro lugar nas requisições para as disciplinas de Inglês (65.5%) e Francês (72.7%)²². O manual escolar é o tipo de material mais requisitado para o domicílio destinado às disciplinas de Biologia (56.3%) e História (100%).

²² A salientar que se tratam de disciplinas que utilizam frequentemente os dicionários

5.4 Síntese dos principais resultados obtidos

Neste capítulo, procuraremos apresentar uma síntese dos principais resultados obtidos através dos dados recolhidos junto de professores, de alunos e de funcionários, entretanto expostos no capítulo anterior. Nesse sentido, salientámos os seguintes pontos:

1. A biblioteca escolar (BE) –denominada CRE no caso estudado- parece ser entendida pelos docentes entrevistados como um local especial, único, vantajoso para a escola, uma fonte de informação fundamental para a prática de um ensino centrado no aluno. A BE é vista como parte de uma estratégia de ensino-aprendizagem centrada no aluno.

Portanto, é considerada a existência de uma relação entre a utilização da BE por docentes e as actividades lectivas: os recursos utilizados na aula, as estratégias que lhes estão subjacentes e até as concepções de ensino que norteiam a actuação do professor determinam a forma de utilização da BE.

2. A BE é vista pelos docentes como algo que contribui para a mudança e inovação na prática lectiva. **“Agora, um professor que queira inovar, tem de ter com quê. E eu acho que é aí que pode entrar o CRE”**, afirmou um dos docentes entrevistados. Trata-se de uma mudança continuada, sem rupturas, pois não parecem existir incompatibilidades entre a utilização da BE e os objectivos dos diversos ciclos de ensino, ou os programas das disciplinas. Nem mesmo parecem existir incompatibilidades entre a utilização da BE e os exames nacionais. Ou seja, se bem que a maioria dos professores entrevistados considera impraticável uma actividade lectiva que ultrapasse o cumprimento dos conteúdos programáticos com recurso, quase exclusivo, ao manual escolar, na prática, a maioria dos utilizadores da BE são

alunos do 12º ano. Estes afirmam não prescindir da BE na sua preparação para o exame nacional.

3. Na opinião dos docentes entrevistados a utilização da BE não depende de factores como os programas ou a área do conhecimento em que se enquadrem as disciplinas. A utilização da BE depende de cada professor, da sua personalidade e da sua concepção de ensino. Os docentes que não utilizam a BE fazem-no devido, por exemplo, ao receio que eventualmente sintam em relação à novas tecnologias de informação, ou porque não querem alterar processos de ensino programados, montados e executados ao longo de vários anos de prática lectiva.

Paralelamente, assiste-se a uma certa dificuldade na introdução das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) -disponíveis na BE - na prática lectiva por parte dos docentes. Estes apontam como causas da resistência à utilização das TIC factores como o receio de manipular aparelhos que, muitas vezes, os alunos dominam melhor que os professores, receio esse que poderá decorrer de uma questão geracional: a maioria das crianças e jovens tiveram acesso, desde tenra idade, a aparelhagens de informação e comunicação que, "no tempo" de muitos docentes nem sequer existiam ou, pelo menos, não se encontravam disponíveis em massa, como acontece actualmente.

4. Pela própria natureza da BE, os professores acham que ela contribui para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem dos alunos, pois constitui ela própria uma estratégia ou um instrumento ao serviço de uma estratégia, destinada a preparar os alunos para uma readaptação constante às mudanças sucessivas que ocorrerão ao longo da sua vida .

5. "Eu gosto da escola, não gosto é das aulas" (aluno do 9º ano); "Há alunos que faltam às aulas e passam o dia aqui a ler livros ou revistas, ou a ver filmes, ou a passear na internet; especialmente os dos currículos alternativos: até já temos os horários deles para os controlar, se não faltam às aulas e estão sempre aqui" (funcionária da BE). Frases como estas, apontam para o papel que a BE

desempenha no reforço da motivação dos alunos para aprender. A BE contribui para o desenvolvimento da motivação dos alunos, facto este que tem a ver com factores como a liberdade que é proporcionada ao aluno na pesquisa e utilização da informação, o ambiente atractivo criado pelo sistema de livre acesso, o prazer que o aluno sente no desempenho de um papel activo e estimulante. Os alunos gostam de estar na BE porque é um local agradável, onde podem aprender, informalmente, de acordo com as suas necessidades, interesses e ritmos, ao mesmo tempo que ocupam os tempos livres .

6. O índice de utilização da BE por docentes –57.7, apurado segundo a fórmula proposta por Canário e Oliveira (1992)- não sendo muito elevado, é considerável por comparação aos resultados de outros casos estudados (Alves, 1996). Os professores que se “apropriaram “ da BE, são assíduos frequentadores deste espaço, na sua maioria profissionalizados ou em profissionalização, com tempo de serviço que não ultrapassa os quinze anos, e recorrem à BE especialmente para a realização de actividades de pesquisa destinada à preparação de aulas.

Pela análise dos dados verifica-se uma maior utilização das requisições domiciliárias por parte de docentes que leccionam disciplinas das áreas das humanidades. No entanto, pode-se afirmar que, de uma forma geral, não são visíveis variações na regularidade da utilização da BE por docentes que permitam apontar para preponderâncias por parte de algum grupo de docência ou alguma área do conhecimento específicas.

A BE, sendo frequentemente utilizada por professores em estágio profissional, revela-se como forma e instrumento de formação profissional. Esta potencialidade da BE a nível da formação de professores concretiza-se, por exemplo, através da disponibilização de informações de carácter teórico necessárias ao desenvolvimento de reflexões em torno de problemáticas educativas.

7. Como referimos anteriormente, o índice de utilização da BE por docentes revelou-se consideravelmente inferior aos dos alunos. Questionados a este propósito, os docentes ligados à gestão da BE apontaram como principais causas a

deficiente difusão de informação na escola, a inexistência de referência à BE no Projecto Educativo da Escola (PEE), a falta de formação de docentes e funcionários e a má gestão dos recursos educativos da escola.

O primeiro ponto assinalado, a deficiente difusão de informação na escola, nomeadamente informação relativa à disponibilidade da BE e potencialidade dos seus recursos, é justificado pela necessidade de concentração dos esforços da equipa da BE na organização e ampliação do serviço, relevando para segundo plano a realização de actividades de divulgação e “marketing” conducentes à “conquista” dos alunos e à “apropriação” dos professores, no sentido que já referimos.

Outra causa apontada, relaciona-se com a ausência de referência à BE no PEE. No entanto, a este nível, a questão possui outros contornos. Pois, na opinião dos próprios docentes, o PEE da escola em estudo (em anexo) não passa de um documento prolixo e incipiente, no qual não é referida a BE, tal como não são referidos outros aspectos a ter em conta na elaboração de qualquer projecto educativo. A tal não é alheio o facto de, à data da realização do nosso estudo, estar a decorrer um processo de reelaboração do PEE.

A falta de formação foi apontada como outra causa explicativa do baixo índice de utilização da BE por docentes. Por um lado, falta de formação dos professores e funcionários ligados à BE, que conseguiram adquirir, de forma autodidáctica, competências a nível biblioteconómico, mas que reconhecem ser insuficientes para o eficaz funcionamento do serviço. Por outro lado, falta de formação quer inicial quer contínua dos professores, nomeadamente no que respeita à utilização da BE enquanto recurso educativo.

A outra causa apontada como explicação para o baixo índice de utilização da BE por professores, respeita à má gestão dos recursos educativos da escola. Trata-se da visão egocêntrica que diversos grupos de docência manifestam quanto aos recursos existentes na escola. Muitos grupos possuem a sua própria mini-BE, a que só os professores da disciplina têm acesso. Este tipo de atitude prende-se com uma mentalidade enraizada no seio dos profissionais de educação, nomeadamente os professores. Ou seja, existe o hábito, há longa data, dos professores trabalharem isoladamente ou, na melhor das hipóteses, em grupo disciplinar. A

interdisciplinaridade e, principalmente, a transdisciplinaridade, apesar de consideradas nos documentos oficiais, são praticadas nas escolas de forma pontual.

8. A BE estudada é fortemente utilizada pelos alunos: como vimos anteriormente, a taxa de utilização da BE é de 138.5, segundo a fórmula de Canário e Oliveira (1991:64). Os principais utilizadores, tanto a nível presencial, como a nível de requisição domiciliária, são os alunos do ensino secundário, especialmente os do 12º ano.

Verifica-se ainda que o que mais atrai os alunos à BE são, em primeiro lugar, os livros, seguido daquilo que os próprios alunos classificam como “bom ambiente”. Esta característica poderá estar relacionada com a utilização do espaço da BE como um local de convívio e de ocupação de tempos livres. Outros atractivos da BE para os alunos, por ordem decrescente, são as publicações periódicas, a disponibilidade de recursos que os alunos precisam para a realização dos seus trabalhos e, por último, o audiovisual e a informática.

Os docentes reconhecem a necessidade dos alunos serem orientados na utilização da BE. No entanto, não é isso que acontece: os professores não orientam os alunos, deixando essa tarefa a cargo das auxiliares de acção educativa; a iniciativa da utilização da BE parte, quase sempre, do aluno.

9. A constatação que acabámos de referir, por exemplo, leva-nos a colocar diversas questões: Será que o que os professores pensam que acontece na BE se concretiza? Ou, antes pelo contrário, se verifica uma contradição entre o que pensam e o que realmente acontece? Pela análise dos nossos dados, podemos concluir que os professores possuem representações sobre as modalidades de utilização da BE que não correspondem à realidade, como se pode verificar no quadro seguinte:

Quadro nº 76 -Confronto entre o que os professores pensam que acontece na BE e o que acontece efectivamente

O que os professores pensam que acontece na BE	O que realmente acontece na BE
<ul style="list-style-type: none"> • Na prática, a utilização da BE por alunos do 12º ano é impossível devido à falta de tempo e à preocupação em leccionar todos os conteúdos programáticos, com vista ao exame nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos utilizadores da BE são alunos do 12º ano
<ul style="list-style-type: none"> • As valências mais utilizadas pelos alunos são a informática e o audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • As valências mais utilizadas pelos alunos são a leitura geral e a leitura informal
<ul style="list-style-type: none"> • O que mais atrai os alunos à BE são a informática e o audiovisual como formas de ocupação de tempos livres 	<ul style="list-style-type: none"> • O que mais atrai os alunos à BE são os livros, as publicações periódicas e o "bom ambiente"
<ul style="list-style-type: none"> • As disciplinas mais "utilizadoras" da BE são as das áreas de artes e letras 	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de existirem disciplinas para as quais a BE é mais utilizada, quer por alunos, quer por professores, não parece haver uma relação directa entre o tipo de disciplina e a utilização ocorrida
<ul style="list-style-type: none"> • É necessário que os professores orientem os alunos na sua utilização da BE, especialmente os do 3º ciclo 	<ul style="list-style-type: none"> • Quase não se verifica uma orientação da utilização da BE por alunos por parte dos professores, mas quando há alguma orientação esta incide principalmente sobre os alunos do secundário

Confrontados com as desarmonias patentes no quadro 76, decidimos estender as nossas pesquisas com o objectivo de recolher novos dados que validassem ou rectificassem as nossa interpretações e conclusões. Os resultados dessa pesquisas serão apresentados no capítulo seguinte.

5.5 Apresentação de novos resultados

Como já referimos, durante a realização do nosso trabalho, deparámo-nos com algumas contradições entre as representações dos professores sobre a utilização da BE e a realidade, isto é, a forma como realmente a BE é utilizada, quer por docentes, quer por alunos. No sentido de encontrarmos possíveis explicações para o facto, ou elementos que clarificassem ou corrigissem as nossas conclusões, solicitámos a alguns dos professores inquiridos anteriormente, a realização de uma pequena entrevista. Nessa entrevista, basicamente solicitava-se ao docente um comentário às conclusões a que havíamos chegado.

Foram realizadas quatro entrevistas: ao presidente do Conselho Executivo (CE), à professora responsável pela BE, a um professor de Educação Visual e a um professor de Sociologia.

Um dos entrevistados -o presidente da CE- quando confrontado com as nossas conclusões, colocou em questão a validade dos dados, nomeadamente aqueles relativos às modalidades de utilização da BE por alunos, afirmando o seguinte:

-“Provavelmente os alunos que vão ao CRE não constituem uma amostra representativa da totalidade dos alunos da escola. A partir daí, todas essas contradições são explicadas. Isto é uma hipótese: os alunos que frequentam o CRE são os melhores e têm um comportamento diferente do aluno médio que é aquele em que os professores estão a pensar e por isso têm essa opinião. Os professores estão mal informados sobre o tipo de alunos que vão ao CRE, portanto a realidade do CRE não é a realidade da escola; os alunos que vão ao CRE são uma elite, o que implica que não é uma amostra representativa, o que implica discrepâncias.”

As observações realizadas durante a nossa permanência na BE, as conversas informais levadas a cabo com alunos frequentadores da BE, as informações recolhidas junto de funcionários e professores directamente ligados à BE e os dados recolhidos através dos questionários aplicados aos alunos em momentos em que se encontravam a utilizar a BE, levam-nos a crer na representatividade dos resultados do nosso estudo. Por outro lado, para que as 1480 utilizações realizadas por alunos e registadas durante

os cinco dias úteis em que decorreu a aplicação dos questionários correspondesse a uma amostra não representativa dos alunos da escola, teria de se verificar uma repetição constante dos indivíduos utilizadores. Isto é, teriam de ser sempre os mesmos alunos, em número reduzido, a entrar e a sair constantemente da BE. Tal não se verificou, antes pelo contrário, verificou-se a utilização da BE por alunos de diversos níveis de escolaridade, dos dois sexos, em diversos horários, com diversos objectivos e alunos com diversos tipos de aproveitamento escolar, incluindo os dos currículos alternativos. No entanto, acreditamos que a hipótese explicativa apresentada pelo docente referido levanta uma questão merecedora de atenção e a ter em conta em futuras investigações: como se caracterizam social, económica, cultural e academicamente os alunos utilizadores da BE?

As declarações dos outros três entrevistados, variando de forma pouco significativa num ou noutro ponto, apontaram para uma certa convergência de ideias, a saber:

- ✓ Sobre a contradição entre a afirmação pelos docentes da impraticabilidade da utilização da BE tendo em conta a preparação para os exames nacionais do 12º ano e o facto de a maioria dos utilizadores da BE serem do 12º ano, foi afirmado o seguinte:

-“Os alunos dizem que fazem pesquisa para complemento da preparação para o exame mas deveriam fazer muito mais, relativamente a um número muito maior de objectivos do programa; porque também o professor não gosta de fazer as suas aulas de forma muito directiva, mas há momentos em que o tempo não de compadece com essas necessidades(...). Os utilizadores do CRE são na sua maioria alunos do 12º ano, mas se calhar não são utilizadores como os professores desejariam que fossem”-(responsável pela BE);

-“Tem a ver com a carga psicológica que os professores suportam durante um ano inteiro para concluir o programa. Porque toda a informação que chega do ME leva as pessoas a pensar o ano inteiro no exame e quando se está dentro das aulas com os alunos, apesar da preocupação de associar os conteúdos programáticos com a realidade, isso transfere aos professores uma carga enorme e a sua preocupação é fazer o que o ME quer que faça que é que a aprendizagem dos alunos abarque todos os conteúdos programáticos. (...) e há alunos que têm mais

dificuldades com as aulas e recorrem ao CRE para complementar a informação que lhe é fornecida na sala de aula”- professor de Sociologia;

Perante estas declarações podemos ser levados a concluir que estamos perante uma dualidade de concepções referentes à ideia de utilização da BE. Ou seja, quando os professores se referem à utilização da BE fazem-no tendo em conta os procedimentos inerentes a uma mais aprofundada exploração da documentação e/ou a um processo de pesquisa mais completo. Provavelmente, os alunos do 12º ano utilizam a BE mais para actividades de complemento das informações recolhidas na aula.

- ✓ Como se explica o facto dos professores acharem que o que os alunos mais utilizam e, ao mesmo tempo, o que mais os atrai à BE, serem a informática e o audiovisual, quando na realidade acontece que o que eles mais utilizam é o sector de leitura e o que mais os atrai à BE é a informação em suporte impresso (livros e publicações periódicas)? A esta questão foi respondido o seguinte:

-“Há sectores que são muito visíveis e dão muito nas vistas. É o caso da informática. É muito visível e até perturbadora do ambiente de trabalho e se um professor estiver no CRE certamente nota mais um conjunto de alunos que está a imprimir textos ou que está na internet e há sempre uma rodinha à volta dele. Portanto são actividades que têm mais visibilidade”-(responsável pela BE);

-“A imagem que transparece dá ideia que é a informática e o audiovisual o que mais atrai os alunos ao CRE. É onde há mais galhofa. A utilização dos livros passa mais despercebida” –(professor de Sociologia);

-“Os livros estão em livre acesso e não se nota a sua utilização, enquanto que, por exemplo, os filmes, têm de ser pedidos à funcionária”- (professor de Educação Visual).

- ✓ Os professores pensam que existem disciplinas ou áreas disciplinares mais vocacionadas para a utilização da BE mas, na realidade, não parece existir essa relação directa. A própria professora responsável pela BE justifica esta contradição pelo facto de se encontrarem disponíveis no mercado, em maior quantidade, produtos relativos a algumas disciplinas específicas, o que a terá levado a concluir pela existência de uma maior utilização dos recursos da BE pelos professores e alunos

dessas disciplinas: **“Há disciplinas que podem utilizar mais o CRE porque há muitos documentos disponíveis no mercado. É o caso da História e das Artes Visuais em que há muito material disponível; se falares em Matemática, o universo reduz-se bastante.”**

- ✓ Quanto ao facto de se verificar uma reduzida orientação da utilização da BE por alunos por parte dos professores, e uma concentração dessa orientação nos alunos do ensino secundário, ao contrário do que os docentes afirmaram nas entrevistas ser necessário, foram apresentadas algumas justificações. Assim, professora responsável pela BE confirma esta contradição, e explica-a afirmando tratar-se de uma transferência de responsabilidades dos docentes para a equipa da BE : **“Há um bocadinho de descanso dos professores em quem está no CRE. Eu mando os alunos ao CRE e haverá lá quem os oriente melhor que eu. Não há aquela preocupação em ir saber primeiro o que há e depois mandar os miúdos dirigidos àquelas obras ou à utilização de certos equipamentos e certo tipo de informação.”**

A acentuação da orientação da utilização da BE por alunos por parte dos professores que leccionam turmas do ensino secundário deve-se, segundo os comentários dos outros professores, à maior exigência dos programas do ensino secundário ou, pelo menos, à ideia de que os programas do ensino secundário são mais exigentes e de que, por isso, o aluno tem de ser mais apoiado pelo professor:

–“Provavelmente os temas de estudo do secundário implicam mais a pesquisa, que o aluno precise de procurar várias coisas ao mesmo tempo, o que pode ser complicado para ele e acaba por ser necessário um maior acompanhamento pelo professor”- (professor de Sociologia);

–“Eu penso que isso se prende com o preconceito que o secundário é mais exigente e que os alunos precisam de se esforçar mais para terem uma boa média para entrar para a faculdade; e nós professores encaramos isso mais ou menos como o clímax e o nosso trabalho é todo orientado nesse sentido. “ –(professor de Educação Visual).

Por outro lado, podemos considerar que este preconceito, esta ideia de maior exigência dos programas do ensino secundário, pode acabar por gerar a necessidade de um maior apoio aos alunos desse ciclo de ensino. Ou seja, partindo do pressuposto referido, os professores vão adiando a aprendizagem dos alunos em relação às competências de informação, até não ser possível continuar a fazê-lo, o que coincide

com os níveis de escolaridade do ensino secundário. Esta ideia está claramente patente num dos depoimentos:

“Esquecemos que, se calhar, se fizermos isso desde o primeiro ano em que os alunos entram para a escola, depois talvez não tenhamos que nos preocupar tanto no último. Se calhar as necessidades de orientação dos alunos do secundário acabam por prender-se com o facto de a gente não se preocupar com esse aspecto quando são mais pequeninos” –(professor de Educação Visual).

✓ Como se explica então que os professores não utilizem a BE de acordo com a importância que lhe atribuem? Sobre esta questão, destacamos as seguintes afirmações retiradas dos comentários dos professores:

“Os professores da escola têm uma média de idades muito elevada e a sua formação não inclui a preparação para a utilização do CRE. Embora as pessoas estejam abertas à utilização. Mas se tu fizeres uma ronda pelos centros de formação de professores, em termos de oferta de formação, não há nada sobre a utilização pedagógica dos CRE. (...)portanto, os professores não têm formação nesta área nem a nível de formação inicial, tendo em conta o nível etário dos professores desta escola. E mesmo os professores novos, com uma formação inicial mais actualizada, também não dominam as formas de utilização do CRE”-(professora responsável pela BE);

“Talvez a formação de professores tenha alguma coisa a ver com isto. Talvez mais a formação inicial para despoletar no professor o desejo de utilizar esse instrumento de trabalho.” –(professor de Educação Visual).²³

²³ No sentido de verificarmos, embora de forma superficial e sem carácter conclusivo, esta afirmação, fomos analisar dois tipos de documentos (em anexo): os quadros de formação contínua de professores para 1998 relativos aos centros de formação de professores das associações das escolas entre Tejo e Sado; os documentos orientadores do estágio profissional dos alunos do ramo educacional de um departamento de um estabelecimento de ensino superior. No primeiro tipo de documentos, onde estão compiladas as ofertas de formação contínua para o ano de 1998 de centros de formação que abrangem milhares de professores, verificámos a existência de uma oferta na área das BE, destinada a um máximo de quinze participantes. Nos outros documentos, datados de 1999, relativos a uma instituição de formação inicial de professores, parece verificar-se a preponderância de um modelo transmissivo de ensino o qual, normalmente, centra o processo de ensino-aprendizagem no professor e no saber que ele detém e transmite. Neste quadro, a utilização da BE fará sentido como um apoio ao discurso do professor, não emergindo daí a necessidade de uma formação específica.

Em síntese, os professores comentam as nossas interpretações e conclusões, afirmando o seguinte:

-a concepção, por parte dos docentes, de utilização da BE, difere da forma como essa utilização é realizada pelos alunos; ou seja, enquanto que os alunos utilizam a BE como acrescento às actividades lectivas, os professores acham que essa utilização deveria constituir um processo investigativo intrínseco à actividade lectiva;

-a disparidade entre o que os professores acham que mais é utilizado na BE pelos alunos e mais os atrai àquele espaço e o que realmente acontece, é justificado, pelos entrevistados, como sendo fruto de uma ilusão, provocada pela maior visibilidade da utilização de sectores como o audiovisual e a informática;

-também a ideia de que a BE é utilizada por um tipo específico de disciplinas é justificado como o resultado de uma ilusão provocada pelo pressuposto de que, no mercado, existe uma maior oferta de produtos pedagógicos destinados a essas disciplinas;

-o facto de serem os alunos do ensino secundário aqueles que recebem alguma orientação de utilização da BE por parte dos seus professores, é justificado, em última análise, como sendo o resultado de um sucessivo adiamento dessa orientação; efectivamente, a orientação dos alunos de níveis de escolaridade mais baixos vai sendo feita pela equipa da BE, e só quando confrontados com as exigências dos programas do ensino secundário é que alguns professores, talvez uma minoria, orientam os seus alunos nas pesquisas a desenvolver;

-finalmente, os professores não utilizam a BE de acordo com a importância que lhe reconhecem porque, eventualmente, não possuem suficiente formação para o fazer, quer a nível da formação inicial, quer a nível da formação contínua.



Ao terminarmos a apresentação dos resultados obtidos, fruto do tratamento, análise e interpretação sobre os dados recolhidos ao longo do nosso trabalho, gostaríamos ainda de salientar algumas das novas questões que foram emergindo:

- ✓ Quais as formas de exploração da informação e documentação da BE pelos alunos?
- ✓ Como é que os alunos do 12º ano, que afirmam utilizar a BE na sua preparação para o exame final, o fazem realmente?
- ✓ Porque é que os alunos utilizam mais a informação em suporte escrito? Será que a quantidade e diversidade de suportes e documentos que a BE disponibiliza é a suficiente ou é condicionante da própria utilização?
- ✓ Até que ponto alunos e professores detêm competências de utilização das novas tecnologias de informação e comunicação?
- ✓ Quais as necessidades de formação dos professores a nível do uso da BE como recurso educativo?
- ✓

No entanto, a resposta a estas e outras questões que foram surgindo à medida que íamos realizando o nosso estudo só será possível através de novas pesquisas.

6. CONCLUSÕES

Neste capítulo procuraremos apresentar as conclusões a que chegámos, tendo em conta os objectivos gerais e as questões levantadas no início deste trabalho. Serão ainda apontadas novas questões emergentes do próprio estudo, bem como as limitações que, de uma forma ou de outra, fomos sentindo ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Posto isto, parece-nos possível concluir o seguinte:

- A BE parece revelar grande importância no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A BE é um local de aprendizagem autónoma e diferenciada, capaz de contribuir para a formação dos jovens e para a sua preparação para a vida adulta no meio laboral e social.
- Os alunos utilizam a BE como um local de lazer e de ocupação de tempos livres mas, principalmente, como um local de satisfação de uma curiosidade natural que nem sempre é alimentada na aula e de realização de aprendizagens que podem relacionar-se com as actividades lectivas ou ultrapassar essa dimensão. Os alunos estão "conquistados" pela BE, mas não integralmente no sentido que Canário (1998) atribui a esse termo, na medida em que as potencialidades da BE na aprendizagem dos alunos estão sub-aproveitadas. Ou seja, o uso da BE, enquanto recurso educativo, não parece ser adequado e eficazmente orientado.
- Os professores não utilizam a BE de acordo com a importância que lhe atribuem, ou seja, os professores estão conscientes das potencialidades da BE a nível do ensino e da aprendizagem, mas parecem incapazes de assimilar e integrar essas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem.

- Parecer verificar-se uma desadequação das formações inicial e contínua dos professores, na medida em que o docente não se encontra preparado para dar resposta a solicitações que advêm da própria existência, na escola, de um recurso singular como o é a BE.

As conclusões a que acabámos de fazer referência, conduzem-nos à formulação de uma nova questão:

-Quais serão as causas desta contradição, em que "todos aplaudem" a BE em termos de intervenção no processo de ensino-aprendizagem, mas poucos utilizam esse recurso em conformidade?

A procura de resposta a esta questão constituiria, por si só, objecto de uma nova investigação. Contudo, gostaríamos de deixar aqui algumas reflexões, possíveis pistas para outras pesquisas:

- ✓ A realidade da BE é reflexo de uma divisão intrínseca a que se assiste na Escola: teoricamente, são defendidos modelos de ensino centrados no aluno mas, na prática, prevalecem ainda os tradicionais métodos centrados no professor. Ou seja, nos últimos anos assistiu-se a uma acelerada mudança da sociedade a todos os níveis, incluindo o da educação. Consequentemente, a Escola, no sentido lato, sofre alterações muito profundas, tanto a nível das suas funções, como das pedagogias e metodologias preconizadas. Paralelamente, verifica-se uma dificuldade de acompanhamento dessas mudanças pela própria Escola. Os ritmos de mudança não foram homogêneos e deram lugar à co-vivência, nem sempre fácil, de modelos diversos, mais centrados no aluno ou mais centrados no professor;
- ✓ Os caminhos que levam à alteração desta situação passarão por um processo endógeno, conducente à mudança. Isto é, a Escola, nomeadamente o seu corpo docente, deve ser capaz de se consciencializar dos paradoxos pedagógicos em que se encontra envolvido, fazendo assim emergir a necessidade de ultrapassar a situação. A formação terá, neste campo, um papel primordial. Mas será que a

formação inicial e contínua dos professores, se encontra preparada para dar resposta a esta necessidade de mudança, de uma forma geral, e à utilização pedagógica da BE, de uma forma particular?

Terminámos a nossa dissertação com estas linhas de reflexão pessoal, mas gostaríamos ainda de acrescentar que, ao longo da realização do trabalho que acabámos de apresentar, várias foram as limitações com que nos deparámos.

A primeira ordem de limitações surgiu logo em relação ao tipo e natureza do tema escolhido, mais concretamente em relação à revisão da literatura. Não que as dificuldades sentidas tenham a ver com a realização da tarefa em si. O problema relacionou-se com a parca literatura a que conseguimos ter acesso. Pelo menos assim foi, inicialmente. A continuação do trabalho, associada a alguma persistência, levaram-nos a encontrar o que pretendíamos e a explorar melhor o que possuíamos.

Uma outra ordem de limitações emergiu da definição estratégica do aparelho metodológico. O que fazer? Como fazer? Utilizando que instrumentos? Estas foram algumas das questões que se foram colocando e sobre as quais foram sendo tomadas decisões, naturalmente discutíveis.

Por fim, não podemos deixar de referir a maior limitação por nós sentida: a nossa inexperiência. Procurámos sempre ultrapassá-la pela ponderação e reflexão conjunta com colegas e professores. Mas, é claro, a última palavra foi sempre a nossa. Muitos erros foram certamente cometidos, alguns dos quais já não teriam lugar se tudo recomeçasse neste instante.

Apesar de tudo o que foi dito, o balanço é positivo. Todo o processo de realização do trabalho nos proporcionou um imenso prazer e, acima de tudo, contribuiu para um enriquecimento pessoal e profissional. Só por isso, valeu a pena.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, J.C. (1990)-*Bibliotecas, Mediatecas ou Centros de recursos?* In *Diário de Notícias*, 21 de Abril, 1990.

ABRANTES, J.C. (1992)- *Os media e a escola*. Lisboa: Texto editora

ABRANTES, J.C. (1994)- *A outra face da escola*. Lisboa: ME

AFIRSE (1996) -*Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: Estrela & Ferreira

ALÇADA, I.; MAGALHÃES, A. (1988) -*Ler ou não ler eis a questão*.Lisboa: Caminho

ALVES, M. (1996) -*A literatura, a escola e os jovens*. Braga: UM (dissertação de mestrado)

ALVES, M. (1996) - *Avaliação da frequência e modalidades de utilização da mediateca escolar da Escola Secundária Poeta Joaquim Serra*. Lisboa: FPCE/UL (monografia de DUECE)

ANABAD-MURCIA (1994) -*Lectura, educación y bibliotecas: ideas para crear buenos lectores*. Murcia: Anabad-Murcia.

ARDOINO, J. (1984)- *Project éducatif, project de société*. In *Pour*, nº94.

ARFWEDSON, Gerhard (1978) -*Estudar problemas. 1º Seminário de trabalho de projecto*. Porto: CICFF. In LEITE, E. (et al) (1991)- *Trabalho de projecto*. Porto: Afrontamento.

BARBER, B. (1984)- *Strong democracy*. Berkeley: University of California Press

BARDIN, L. (1977) -*Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARÓ, M.; MAÑÁ, T. (1994) -*Formar-se per informar-se. Propostes per la integració de la biblioteca a l'escola*. Barcelona: Edicions 62.

BELKEDDAR, O. (1992)-*Biblioteca(ni)ma*. In *O professor*, Julho/Agosto, nº27, 1992

BELL, D. (1980)- *The social framework of the information society*. In FORESTER, T. - *The microelectronics revolution*. Oxford: Basil Blackwell

BENTO, C. (1991)- *Centros de recursos educativos : potencialidades e actualidade*. Lisboa: Projecto Minerva/Projecto INFRA. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

- BENTO, C. G. (1992)- *Centros de Recursos Educativos . Concepções e potencialidades*. In *Revista de Educação*, vol.II, nº2. Out., 1992.
- BERNHARD, P. (1989)- *De quelques fondements théoriques de la bibliothèque/médiathèque en milieu scolaire et de leurs implications pédagogiques*. In *55th IFLA Council and Conference*. Booklet 30. IFLA:Paris
- BERNHARD, P. (1997) -*Resourcebook for school libraries and resource centers*.
Munique: Saur
- BERNSTEIN, B. (1971)- *Class, Codes and control*. Volumen I: *Theoretical studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge and Kegan Paul. In STENHOUSE, L. (1984)- *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- BEST, F. (1984)- *Para nos reencontrarmos no labirinto do projecto*. In LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. (1990)- *Trabalho de projecto. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento
- BIDDLE, B.J. (1989)- *Teoria, metodos, conocimiento e investigacion sobre la enseñanza*. In WITTROCK, M (1989)-*La investigación da la enseñanza, I.Enfoques, teorías e métodos*. Barcelona: PAIDÓS
- BIKLEN, S.; BOGDAN, R. (1994) -*Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- BOLTER, D. (1984)- *Turing's man: Western culture in the computer age*. Londres: Duckworth
- BOUTINET, J-P. (1993) -*Le projet pédagogique. Modes d'utilisation, utilisation d'une mode*. Lyon: Association Se Former +
- BRÁS, H.(1997) - *Bibliotecas escolares. Instalações e organização do espaço*. Lisboa:ME/DEGRE
- BREWER, J (1981)- *The educational role of the school library*. In COOK, J (1981)- *School librarianship*. Australia: Pergamon
- BRU e NOT (1987) -*Où va la pédagogie du projet?*. Toulouse: EUS
- BRUNER, J.; OLSON, D. (1973) -*Apprentissage par expérience directe et apprentissage par expérience médiatisée*. In *Prospectives*, vol. 3, nº1 -1973. Pp.21-42
- BRYMAN, A.; CRAMER, D. (1992) -*Análise sde dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora
- CALÇADA, T. (1996)- *Bibliotecas: perspectivas e realidades*. In *Noesis*, Março/Junho, 1996.
- CALIXTO, J. A. (1996) -*A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho

CANÁRIO, R. (1994) –*Mediatecas escolares. O desenvolvimento de uma inovação no quadro de uma reforma*. In Educação Sociedade e Culturas. Nº2, 1994.

CANÁRIO, R. (1998)– *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação de professores*. Lisboa: ME/DAPP

CANÁRIO, R. (et al) (1994) –*Mediatecas escolares. Génese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: IIE.

CANÁRIO, R.; OLIVEIRA, F. (1991) –*Centro de recursos da E. P. Marquesa de Alorna. Frequência e modalidades de utilização pelos alunos*. Portalegre: ESEP.

CANÁRIO, R.; OLIVEIRA, F. (1992) –*Centro de recursos educativos. Modalidades de utilização pelos professores*. Lisboa: CRE/EP Marquesa de Alorna.

CARDOSO, A. (1997)–*Implicações do conceito de currículo na investigação em educação*. In ESTRELA, A; FERREIRA, J. (1997) –*Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: AFIRSE

CARROL ; BEILKE (1989) –*Guidelines for school libraries*. The Hague: IFLA

CARVALHO, A. (1994) –*Utopia e educação*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, A.(1987)– *Du project à l'utopie pédagogique*. in BRU e NOT (1987) – *Où va la pédagogie du projet?*. Toulouse: EUS

CASTORIADIS, C. (1979) –*A sociedade burocrática*. Porto: Edições Afrontamento

CASTRO, L.; RICARDO, M. (1992) –*Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora

CELLA, J. (1991) –*Quelques enjeux cardinaux pour le “projet d’école” et/ou pour le “project d’établissement”*. In *Education & pédagogies*, nº 11. Sèvres: CIEP

CLÍMACO, M. (1991) –*Roteiro de informação de escola. Indicadores de desempenho*. Lisboa: GEP/ME

COHEN, L.; MANION, L. (1989) –*Research methods in education*. Routledge.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1996) –*Situação nacional da literacia. Actas do Seminário*.Lisboa: ME/CNE.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1998) –*A sociedade da informação na escola*. Lisboa: ME/CNE.

COOK, t.d.; REICHARDT, CH. S. (1982) –*Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Londres: Sage Publications.

CORTESÃO, L. (1990)- *Interface de expectativa e intervenção*. In LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. (1990)- *Trabalho de projecto. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

CORWAL, M.; Schmitals, F. (1977)- *Project- Orientation in higher education for science and science-based professions*. Londres: University of London Institut of Education. In CORTESÃO, L. (1990)- *Interface de expectativa e intervenção*. In LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. (1990)- *Trabalho de projecto. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

COULON, A.; LARRET, M. (1985) -*Vers l'auto-documentation*. In *Cahiers Pédagogiques*, nº235, Juin 1985

CROS, F. (1991)- *Le Project d' établissement*. Paris: Hachette

DAVIES, R. A. (1974) – *La biblioteca escolar, propulsora de la educación*. Buenos Airesd: Bowker Editores.

DE KETELE, J-M. (et al) (1988)- *Guia do formador*. Lisboa: Instituto Piaget

DEL POZO PARDO, A. (1973)- *Didáctica general*. Burgos: H.S.R.

DELANNOY, J-P. (1983)- *Guia para a transformação das bibliotecas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte

DELORS, J.(coord.) (1996)-*Educação. Um tesouro a descobrir*. Porto: ASA

ELLEY, W. B. (1992)- *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. Hamburgo: IAEEA.

ERICKSON, F. (1989)-*Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza*. In WITTRICK, M (1989)-*La investigación da la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: PAIDÓS

ESTRELA, A. (1984) –*Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora

EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS (1995)- *Education for Europeans. Towards the learning society*. Bruxelas: ERT

EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS (1995)- *Moving towards a learning society*. Bruxelas:ERT

EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS (1997)- *Investing in knowledge. The integration of technology in European Education*. Bruxelas: ERT

EVANS, G. (1998)- *School Library Manifesto*. Amesterdão: IFLA (doc. policopiado)

EVERTSON, C. M. (1989)- *La observacion como indagacion y metodo*. In WITTRICK, M (1989)-*La investigación da la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: PAIDÓS

- FERNANDES, A. J. (1993) –*Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto: Porto Editora
- FIGARI, G. (1996) –*Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora
- FONDIN, H.; CAHUZAC, H. (1991) –*Le professeur-documentaliste*. Luçon: NATHAN
- FREITAS, E.; CASANOVA, J.L.; ALVES, N. A (1997) –*Hábitos de leitura . Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GALVÃO, C.; LEÃO, C. (1994) - *Um projecto com projectos. O centro de recursos da Escola da Tapada*. Lisboa: Escolar Editora
- GARRAIO, I. (1994)- *Bibliotecas Escolares: situação actual e perspectivas*. Lisboa: UL/FPCE (dissertação de mestrado)
- GASCUEL, J. (1987) –*Um espaço para o livro. Como criar, animar ou renovar uma biblioteca*. Lisboa: Dom Quixote
- GHIGLIONE (et al, 1980) -*L'analyse de contenu: moyen de recherche*. In *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: Armand Colin, cap. 3, pp51-76
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1992) –*O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- GIBBS, S. E. (1992)- *A biblioteca como uma atitude de espírito ou o papel da biblioteca na escola primária*. In *O professor*, Julho/Agosto, nº27, 1992
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991)- *Los materiales y la enseñanza*. In “Cadernos de Pedagogia”, nº194.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994) -*El papel y las funciones de los medios de información pedagógicos en una educación de calidad*” (Comunicação apresentada nas II Jornadas de Bibliotecas Escolares Y Reforma Educativa, Salamanca 9-10 de Julho)
- GONÇALVES, A; MASSAPINHA, H. (1997)- *Diagnóstico dos bairros da quinta da Boa-Hora e Quinta do Cabral*. Seixal: Centro Paroquial de Bem Estar Social
- GROUPE DE TRAVAIL INTERMINISTÉRIEL (1993). *Formation à l'usage de l'information*. In “Former et apprendre à s'informer: pour une culture de l'information”. Paris: ADBS
- GRUNDY, S.; (1993) -*Curriculum: product or praxis?* Londres: The farmer press
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. (1989) *Fourth generation evaluation*. USA: Sage Publications
- HALTÉ, J-F -*Aprender de outra maneira na escola*. In LEITE, E. (et al) (1991)- *Trabalho de projecto*. Porto: Afrontamento.

- HANNESDÓTTIR, S. (1995)- *School librarians: guidelines for competency requirements*. In 61st IFLA General Conference. Booklet 3. Istambul: IFLA
- HASSENFORDER, J (1971)- *La bibliothèque institution éducative: recherche et développement*. In "Lecture et bibliothèques", nº17-18 e 19-20.
- HASSENFORDER, J. (1972)- *L'innovation dans l'enseignement*. Paris: Casterman.
- HASSENFORDER, J.; LEFORT, G.(1981) –*Uma nova maneira de ensinar pedagogia e documentação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- HAYCOCK, K.; WOOLLS, B. (1997)- *School librarianship: international issues and perspectives*. Seattle: IASL
- HERRING, J. E. (1986)- *School librarianship*. Londres: Clive Bingley
- HERRING, J. E. (1996)- *Teaching information skills in schools*. Londres: Library Association Publishing
- HERZHFT, J. (1982) –*Pour une médiathèque*. Paris :PROMODIS.
- INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (1994) –*Pensar avaliação, melhorar aprendizagem*. Lisboa: IIE
- IRVING, A. (1985)- *Study and information skills across the curriculum*. Heinemann
- JOLIBERT, J. (1984) –*Formar crianças leitoras*. Rio Tinto: ASA.
- KELLE, U. (1995)-*Computer-aided qualitative data analysis*. Londres: Sage Publications
- KUPIEC, A. (1994) –*Bibliothèques et évaluation*. ECL
- LACOMBE, G. (1985)- *Documents et manuels*. In *Cahiers Pédagogiques*, nº235, Juin 1985
- LANDSHEERE (1976) –*Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: PUF In SUBLET, F. (1987) *Projet pédagogique*. In BRU e NOT (1987) –*Où va la pédagogie du projet?*. Toulouse: EUS
- LEGRAND, L. (1982)-*A pedagogia do projecto*. In LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. (1990)- *Trabalho de projecto.Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- LEITE, E. SANTOS, M.; MALPIQUE, M. (1989)- *Trabalho de projecto. Aprender por projectos centrados em problemas*. & (1990) *Trabalho de projecto.Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G (1990) –*Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget

- LIGHTHALL, L.; HAYCOCK, K. (1997)- *Information rich but knowledge poor? Emerging issues for schools and libraries worldwide*. Seattle: IASL
- LYON, D. (1988) -*A sociedade da informação*. Oeiras: Celta Editora.
- MADAUS; SCRIVEN; STUFFLEBEAM (1983)- *Evaluation models*. USA: Kluwer-Nijhoff Publications
- MARLAND, M. (1981)- *Information skills in the secondary curriculum*. Methuen
- MARQUES, R. (1998)- *Os desafios da sociedade de informação*. In *Na sociedade de informação*. Porto: ASA
- MASSON, A; PALLIER, D. (1986) -*Les bibliothèques*. Paris: PUF.
- McGARRY, K. J. (1984) -*Da documentação à informação. Um contexto em evolução*. Lisboa: Presença.
- MEIRIEU, P. (1984) -*Projet collectif et acquisitions individuelles: une alternative indépassable?* In *Cahiers pédagogiques*, nº220, Janeiro, 1984
- MERRIAM, S. (1988)- *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- MIALARET, G. (1996) -*Statistiques*. Paris: PUF
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA (1997)- *Livro Verde para a Sociedade da Informação*. Lisboa: MCT
- NEW SOUTH WALES DEPARTMENT OF EDUCATION (1988)- *Information skills in the school*. Sydney: NSWED
- NOT, L. (1997) *La notion de projet en pédagogie entre 1875 e 1975*. In BRU e NOT (1987) -*Où va la pédagogie du projet?*. Toulouse: EUS
- NUNZIATI, G. (1991) -*Évaluation préalable du projet d'établissement*. In *Education & pédagogies*, nº 11. Sèvres: CIEP
- OBIN, J-P (1991) -*Qu'est-ce qu'un bon projet?* In *Education & pédagogies*, nº 11. Sèvres: CIEP
- OBIN, J-P. (1991) -*Politique éducative et politique d'établissement*. In *Education & pédagogies*, nº 11. Sèvres: CIEP
- PEDRÓ, F. (1998) - *Reordenar o currículo escolar tendo em vista a sociedade de informação*. In *Na sociedade de informação*. Porto: ASA
- PENA-RUIZ, H. (1991)- *Projet, éducation et liberté*. In *Education & pédagogies*, nº 11. Sèvres: CIEP

- PERRENOUD, P.; THURLER, M. (1994) - *A escola e a mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora
- PESSOA, A. (1994)- *A Biblioteca Escolar*. Porto: Campo das Letras
- PORTUGAL (1991)- *Concurso público nº 6/91 -Desenvolvimento de Centros de Recursos*. Lisboa
- PORTUGAL (1995)- *Despacho conjunto nº43/ME/MC*. Lisboa: ME/MC
- POUPELIN, M.; MONTHUS, M. (1993)- *Guide à l'usage des documentalistes et de leurs partenaires dans l'établissement*. Paris: Hachette Éducation
- PRIVAT, J-M. (1994) -*Bibliothèque, école: quelles coopérations?* Île-de France: CRDP de L'Académie de Créteil.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V.(1997)- *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REBOUL, E. (1977)- *Information et pédagogie*. Paris: Casterman
- ROGERS, R. (1994)- *Teaching information skills*. Bowker Saur / British Library
- ROSALES, C. (1991) -*Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: ASA
- SALABERRIA, Ramón (1995)- *Bibliotecas públicas, bibliotecas escolares y centros educativos no universitários: sistemas de interrelacion. Analisis de la Comarca de Donostia*. Universidad del Pais Vasco (Tesis Doctoral).
- SAUR, K. G. (1997) -*Resourcebook for school libraries and resource centers*.Munique: IFLA
- SHULMAN, L. S. (1989)- *Paradigmas e programas de investigação en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporanea*. In WITTROCK, M (1989)-*La investigación da la enseñanza, I.Enfoques, teorías e métodos*. Barcelona: PAIDÓS
- SILVA, A.; PINTO, J. (1987)- *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento
- SIM-SIM, I.; RAMALHO, G. (1993) -*Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: ME/GEP
- SIRE, M. (dir). (1975)-*Le document et l'information. Leur rôle dans l'éducation*. Paris: Colin-Bourrelier.
- SKILBECK, M. (1998)- *Os sistemas educativos face à sociedade de informação*. In *Na sociedade de informação*. Porto: ASA

SMITH, Frank - *La compréhension et l'apprentissage*. In HALTÉ, J-F - *Apprender de outra maneira na escola*. In LEITE, E. (et al) (1991)- *Trabalho de projecto*. Porto: Afrontamento.

SORNIER, T. (1983)- *The wealth of information*. Londres: Thames-Methuen

SOUBRÉ, L. (1984) - *Où il est question d'autonomie*. In *Cahiers pédagogiques*, n°220, Janeiro, 1984

STAKE, R. (1983)- *The case study method in social inquiry*. In MADDAUS; SCRIVEN; STUFFLEBEAM (1983)- *Evaluation models*. USA: Kluwer-Nijhoff Publications

STAKE, R. (1998)- *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

STAKE, R.E.(1995) - *The art of case study research*. Londres: Sage Publications.

STENHOUSE, L. (1973) - *The Humanities Curriculum Project*. In BUTCHER, H.; PONT, H. (1973) - *Educational Research in Britain 3*. Londres: University of London Press.

STENHOUSE, L. (1984)- *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata

STENHOUSE, L. (1990)- *Case study methods*. In WALBER; HAERTEL (1990) - *The international encyclopedia of educational evaluation. Advances in education*. Oxford: Pergamon Press.

STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. (1985) - *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer- Nijhoff Publishing

SUBLET, F. (1987) - *Projet pédagogique*. In BRU e NOT (1987) - *Où va la pédagogie du projet?*. Toulouse: EUS

TABBERER, R. (1987)- *Study and information skills in schools*. NFER- Nelson

TENBRINK, T. (1981) - *Evaluation. A practical guide for teachers*. Nova York: McGraw-Hill

THURLER, M. G. ;PERRENOUD, P. (1994) - *A escola e a mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.

TODD, R.; LAMB, L.; MCNICHOLAS (1992)- *The power of education literacy: unity of education and resources for the 21st century*. In HAYCOCK, K.; WOOLLS, B. (1997)- *School librarianship: international issues and perspectives*. Seattle: IASL

TOURAINE, A. (1974)- *The postindustrial society*. Londres: Wildwood House

UNESCO (1975) - *Conferência Internacional de Educação*. Genebra: UNESCO

UNESCO (1996)- *Educação. Um tesouro a descobrir*. Porto: ASA

- VALA, J. (1987) -*A análise de conteúdo*. In SILVA, A.; PINTO, J. (1987)-*Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento
- VEIGA, I. (et al) (1996) -*Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- WALBER; HAERTEL (1990) -*The international encyclopedia of educational evaluation. Advances in education*. Oxford: Pergamon Press.
- WALKER, R. (1989) -*Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- WAUTHY, J-P. (1993) -*Pédagogie par projects et environnement. Une interdisciplinarité efficace*. Lasne:Éditions Érasme
- WEBER, A. (1982)- *A propósito da pedagogia do projecto*. In LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. (1990)- *Trabalho de projecto. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- WEBER, A. (1982)-*Saberes sociais e saberes escolares. Para uma problemática articulação*. In LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. (1990)- *Trabalho de projecto. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- WORLD DECLARATION ON EDUCATION FOR ALL (1990) . Jomtien, Tailand, 5-9 Março
- WRAY, D. (1987)- *Teaching information skills through project work*. Holder and Soughton
- YIN, R. (1988) -*Case study research. Design and methods*. EUA: Sage Publications

Faculdade de Psicologia
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA